

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

MAISTERIKURSSIN OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ JOHTAMISEN OPISKELUSTA MAISTERIKURSSILLA

Pro Gradu -tutkielma

Yliluutnantti
Jarkko Kumpulainen

Maisterikurssi 4
Maasotalinja

Huhtikuu 2015

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Sotatieteiden maisterikurssi 4	Linja Maasotalinja
Tekijä Yliluutnantti Jarkko Kumpulainen	
Tutkielman nimi Maisterikurssin opiskelijoiden käsityksiä johtamisen opiskelusta maisterikurssilla	
Oppiaine, johon työ liittyy Johtaminen	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Huhtikuu 2015	Tekstisivuja 80
TIIVISTELMÄ <p>Tutkielmassa selvitettiin sotatieteiden maisterikurssi 4 johtamisen opiskelijoiden käsityksiä johtamisen syventävien opintojen opiskelusta. Ilmiötä tarkasteltiin vakituisen upseerin virkaan opiskelevien oppilasupseerien näkökulmasta. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli kuvata miten opinnot tukevat johtajana kehittymistä sekä tuoda esille niitä opintojaksoilla käytettyjä oppimismenetelmiä, jotka opiskelijat näkevät tehokkaimmiksi oppimisen ja johtajana kehittymisen kannalta. Lisäksi kuvattiin opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten opinnot vastaavat työelämän tarpeita. Työn tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden käsityksiin perustuvia havaintoja ja tuottaa kehitysideoita johtamisen opinnoista. Tutkimuksen pääkysymyksenä oli: Millaisia ovat maisteriopiskelijoiden käsitykset johtamisen pääaineopinnoista? Pääkysymykseen haettiin vastausta seuraavien alatutkimuskysymysten avulla: 1) Miten opinnot tukevat johtajana kehittymistä? 2) Millaiset oppimismenetelmät opiskelijat näkevät tehokkaimmiksi? 3) Kuinka opiskelijat kokevat opintojen vastaavan työelämän tarpeita?</p> <p>Tutkimus koostui empiirisestä kyselytutkimuksesta sekä sitä tukevasta teoreettisesta osasta. Teoreettisessa osuudessa tarkasteltiin johtamisen ja oppimisen takana vaikuttavia teorioita sekä johtamisen syventävien opintojen teoreettista oppimisympäristöä. Tutkimuksen empiirisessä osuudessa tarkasteltiin aihetta johtamisen opiskelijoiden käsitysten kautta. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena fenomenografisella tutkimusotteella. Aineisto kerättiin avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella. Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat johtamisen syventäviä opintoja suorittavat sotatieteiden maisterikurssin 4 maasotalinjan oppilasupseerit. Kyselyllä kerätyn aineiston analysointi toteutettiin fenomenografisen analyysimallin mukaisesti.</p> <p>Johtopäätöksenä voidaan todeta, että johtamisen opiskelu kehittää opiskelijoiden asiantuntijavalmiuksia sekä asiantuntijatehtävissä vaadittavia tiedonkäsittelytaitoja. Johtamisen opintojen sisältö ja rakenne ovat pääsääntöisesti asiaankuuluvia, sekä opinnoissa käytettävät opetus- ja oppimismenetelmät nykyaikaisia ja oppimista tukevia. Myös johtamisen oppimisympäristöä voidaan sanoa avoimeksi ja oppimista tukevaksi. Johtajana kehittymisen kannalta opinnoilla on varsin vähäinen merkitys. Opintojen suurimmat heikkoudet ovat niiden teoria-painotteisuus ja käytännön etäisyys.</p>	
AVAINSANAT Maisteriopiskelija, käsitys, johtamisen opinnot, johtaminen, johtajana kehittyminen, oppiminen, oppimismenetelmä	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	JOHTAMISEN JA OPPIMISEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	9
2.1	JOHTAMINEN	9
2.1.1	Johtamisen nelikenttä	9
2.1.2	Syväjohtamisen malli	11
2.2	OPPIMINEN	15
2.2.1	Oppimiskäsitykset	15
2.2.2	Oppimisen pedagogiset mallit	19
3	JOHTAMISEN OPETUS- JA OPPIMISYMPÄRISTÖ	24
3.1	JOHTAMISEN SYVENTÄVÄT OPINNOT	24
3.2	OPINTOJEN JA TYÖELÄMÄN VÄLINEN SUHDE	26
3.3	OPETUSTA OHJAAVAT ASIAKIRJAT.....	28
3.4	1C02 JOHTAMINEN SODAN AJAN TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ 2	29
3.4.1	Opetusta ohjaavien asiakirjojen mukaiset tavoitteet, toteutus ja arviointi.....	29
3.4.2	Opintojakson toteutuminen	31
3.5	1C03 JOHTAMISOPIT JA TAISTELUN JOHTAMINEN	35
3.5.1	Opetusta ohjaavien asiakirjojen mukaiset tavoitteet, toteutus ja arviointi.....	36
3.5.2	Opintojakson toteutuminen	37
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
4.1	TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO	43
4.2	TUTKIMUSMENETELMÄ	43
4.3	AINEISTONKERUU	45
4.4	AINEISTON ANALYSOINTI	47
5	TUTKIMUSTULOKSET.....	50
5.1	KÄSITYKSIÄ JOHTAJANA KEHITTYMISESTÄ.....	50
5.1.1	Johtajana kehittymisen roolia on lisättävä opinnoissa	51
5.1.2	Syväjohtamisen malli	54
5.2	KÄSITYKSIÄ OPINTOJEN AIKANA TAPAHTUNEESTA OPPIMISESTA JA OPETUKSESTA	56
5.2.1	Aiemmin hankittujen tietojen hyödyntämistä opetuksessa on kehitettävä	57
5.2.2	Opetuksen toteutuksen rakenne tukee oppimista	58
5.2.3	Opetus tulisi toteuttaa opetusta ohjaavien asiakirjojen mukaisesti	60
5.2.4	Tehokas oppiminen edellyttää useiden oppimismenetelmien hallintaa	61
5.3	KÄSITYKSIÄ OPINTOJEN JA TYÖELÄMÄN VÄLISESTÄ SUHTEESTA	63
5.3.1	Opintojen ja työelämän välinen suhde vaatii kehittämistä	63
5.4	OPISKELIJOIDEN SJOITTUMINEN ERI KATEGORIOIHIN	65
6	POHDINTA.....	67
6.1	TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELU JA KEHITYSEHDOTUKSET	67
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	76
6.3	TUTKIMUKSEN UUTUUSARVO	79
6.4	LOPUKSI	80
6.5	JATKOTUTKIMUSHAASTEET JA KEHITTÄMISHAASTEET	80
	LÄHTEET	81
	LIITTEET.....	87

MAISTERIKURSSIN OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ JOHTAMISEN OPISKELUSTA MAISTERIKURSSILLA

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tausta ja aiheen tarpeellisuus

Tässä tutkielmassa selvitetään sotatieteiden maisterikurssi 4 johtamisen opiskelijoiden käsityksiä johtamisen syventävien opintojen opiskelusta. Ilmiötä tarkastellaan vakituiseen upseerin virkaan opiskelevien oppilasupseerien näkökulmasta. Työn tarkoituksena on kartoittaa opiskelijoiden käsityksiin perustuvia havaintoja ja tuottaa niiden pohjalta kehitysideoita johtamisen opintoihin. Tutkielma on tehty Maanpuolustuskorkeakoulussa syksyn 2013 ja kevään 2015 välisenä aikana osana sotatieteiden maisterin tutkintoa. Tutkimuksen aiheen valintaan vaikutti tutkijan henkilökohtainen mielenkiinto aihetta kohtaan. Erityisesti muiden opiskelijoiden näkemykset ja kokemukset opinnoista olivat yksi tärkeä tekijä aiheen valikoitumiseen. Tutkijan mielestä tutkimukselle on tarve, koska opintojen kehittäminen on myös puolustusvoimien intressi.

Sotatieteellisten perustutkintojen pedagogisen käsikirjan (2010, 11) mukaan Maanpuolustuskorkeakoululla suorittavien tutkintojen tavoitteena on antaa opiskelijoille nousujohteinen, koko eliniän kestävä oppimispolku. Tämä tavoite on pyritty saavuttamaan kehittämällä tutkintoja ja opetusta laadunvarmistusjärjestelmästä saadun tiedon avulla. Tavoitteiden saavuttamisen kannalta on nähty haasteena muun muassa sotatieteellisten opintojen yhdistäminen upseerin uran alkuvaiheessa tarvittavaan ammatilliseen osaamiseen. Tutkija haluaa myös osallistua tähän keskusteluun tuomalla esiin opiskelijoiden havaintoja ja käsityksiä johtamisen opiskelusta Maanpuolustuskorkeakoulussa.

Sotatieteiden maisterin tutkintoon johtavat opinnot on aihealue, josta jokaiselle opiskelijalle on muodostunut oma käsityksensä. Ahosen (1995, 117) mukaan käsitys tarkoittaa ihmisen

itselleen kokemuksen ja ajattelun avulla muodostamaa kuvaa jostain asiasta. Käsitys ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin mielipide. Uljens (1989, 10) määrittää käsityksen perustavaa laatua olevaksi suhteeksi yksilön ja häntä ympäröivän maailman välillä. Tässä tutkimuksessa tutkittavat käsitykset ymmärretään opiskelijan itselleen kokemuksen ja ajattelun avulla syntyneiksi kuviksi tutkittavasta ilmiöstä.

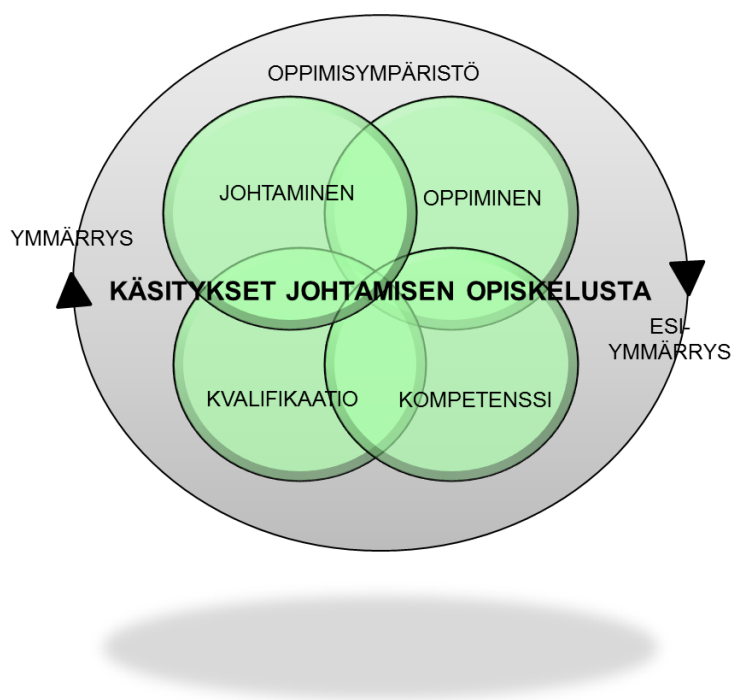
Opiskelijoiden käsitysten tutkiminen on opetuksen kehittämisen kannalta tarpeellista, koska käsitykset toimivat pohjana sille, miten opiskelijat jatkossa ymmärtävät uuden kokemuksen. Aiemmat tutkimukset osoittavat, etteivät opiskelijat tule oppimistilanteisiin ”pää tyhjänä”. Opiskelijoilla on suuri joukko käsityksiä, jotka vaikuttavat uuden tiedon omaksumiseen. Näiden käsitysten muuttaminen on vaikeaa. Maisterikurssilla opiskelevan oppilasupseerin käsitykset ovat aiemmin suoritettujen opintojen ja työelämän takia usein niin voimakkaita, että opettaja ei pysty niitä muuttamaan. Etenkään jos opettaja ei tunne eikä ota niitä huomion. (Ahonen 1995, 114; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005a, 86–87.)

Tutkimuksen päämäärä, viitekehys ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella maisterikurssin opiskelijoiden käsityksiä johtamisen opiskelusta Bologna-uudistuksen jälkeisessä maisterikoulutusjärjestelmässä. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on kuvata miten opinnot tukevat johtajana kehittymistä sekä tuoda esille niitä opintojaksoilla käytettyjä oppimismenetelmiä, jotka opiskelijat näkevät tehokkaimiksi oppimisen ja johtajana kehittymisen kannalta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten opinnot vastaavat työelämän tarpeita. Tutkimuksen päämääränä on selvittää opiskelijoiden käsityksiin perustuvia havaintoja ja tuottaa kehitysideoita johtamisen opinnoista.

Tutkimusprosessi lähtee tutkijan esiymmärryksestä tutkittavasta ilmiöstä, ja päättyy ilmiön ymmärtämiseen siten, miten tutkittavat sen ymmärtävät. Tutkimus koostuu empiirisestä kyselytutkimuksesta sekä sitä tukevasta teoreettisesta osasta. Tutkimuksen taustaksi rakennettu teoreettinen osa tukee kuvauskategorioiden muodostamista, joiden avulla selitetään opiskelijoiden käsityksissä esiintyneiden merkitysten teoreettiset yhteydet. Teoreettisessa osuudessa tarkastellaan johtamisen ja oppimisen takana vaikuttavia teorioita sekä johtamisen syventävien opintojen teoreettista oppimisympäristöä. Johtamisen teoriaa tarkastellaan johtamisen opintojen sisällön ja sotilasjohtamisen perustana olevan johtamisen nelikentän sekä syväjohtamisen mallin kautta. Tutkimuksen oppimisen teoria rakentuu opetuksen ja oppimisen perus-

tana olevien pedagogisten mallien sekä niiden taustalla vaikuttavien oppimiskäsitysten tarkastelun pohjalta. Johtamisen teoreettisen opetus- ja oppimisympäristön tarkastelu toteutetaan kuvaamalla opetusta ohjaavien asiakirjojen perusteella opintojen tavoitteet, rakenne, sisältö, toteutus sekä opintojen yhteys työelämään. Tutkimuksen empiirisessä osuudessa tarkastellaan aihetta johtamisen opiskelijoiden käsityksien kautta. Tutkimuksen viitekehys on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys.

Tutkimuksen pääkysymyksenä on:

Millaisia ovat maisteriopiskelijoiden käsitykset johtamisen pääaineopinnoista?

Tutkimuksen pääkysymystä tukevat seuraavat alatutkimuskysymykset:

- 1) Miten opinnot tukevat johtajana kehittymistä?
- 2) Millaiset oppimismenetelmät opiskelijat näkevät tehokkaimmiksi?
- 3) Kuinka opiskelijat kokevat opintojen vastaavan työelämän tarpeita?

Määritettyjen tutkimuskysymysten tavoitteena on tutkittavan ilmiön syvälinen ymmärtäminen. Tutkimuksen alatutkimuskysymyksiin haetaan vastauksia avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella. Alatutkimuskysymysten avulla vastataan tutkimuksen pääkysymyk-

seen. Edellä mainittuihin kysymyksiin haetaan vastauksia fenomenografisella tutkimusmenetelmällä.

Tutkimuksen rajaukset

Tutkimuksen kohdejoukko muodostuu johtamista pääaineena opiskelevista oppilasupseereista. Kohdejoukko rajataan koskemaan maasotalinjan oppilasupseereita, jotka suorittavat johtamisen syventäviä opintoja sotatieteiden maisterikurssilla 4. Tutkittavan kohdejoukon käsitkset rajataan koskemaan opintojaksoja, joissa tarkastellaan kokonaisvaltaista johtamiskäsitkystä. Tarkasteltavat opintojaksot ovat: *1C02 Johtaminen SA- toimintaympäristössä 2* sekä *1C03 Johtamisopit ja taistelunjohtaminen*. Johtamista tarkastellaan sotilasjohtamisen näkökulmasta johtamisen nelikentän kautta, koska johtamisen opetus perustuu Maanpuolustuskorkeakoulussa johtamisen nelikenttään. Johtajana kehittymistä tarkastellaan puolustusvoimissa käytössä olevan syväjohtamisen mallin kautta. Oppimisen pedagogisista malleista tarkastellaan opintojaksoilla käytettyjä malleja, tutkivaa oppimista sekä opettajakeskeistä oppimista. Oppimiskäsitkysten tarkastelu rajataan koskemaan opintojaksoilla käytettyjen opetus- ja oppimismenetelmien taustalla vaikuttavia behavioristista ja konstruktivistista oppimiskäsitkystä.

Tutkimuksen lähtökohdat ja aiemmat tutkimukset

Johtamisen ja oppimisen teorian luomiseksi tähän tutkimukseen on hyödynnetty johtamisen ja erityisesti sotilasjohtamisen asiantuntijoiden, sekä kasvatustieteiden asiantuntijoiden laatimia teoksia. Aki-Mauri Huhtinen on filosofian tohtori ja Maanpuolustuskorkeakoulun sotilasjohtamisen professori. Huhtisen asiantuntija-alue on laaja ja hän on julkaissut useita teoksia johtamisesta, filosofiasta ja uusista sodankäynnin muodoista. Huhtinen on kirjoittanut luvun ”*Sotilasjohtamisen toimintaympäristöt*” hänen ja Jarmo Toiskallion toimittamaan teokseen ”*Maanpuolustuskorkeakoulu - kehittyvä sotatieteellinen yliopisto. Professori Mikko Viitasalon juhlaKirja* (2006). Luvussa Huhtinen käsittelee sotilasjohtamisen toimintaympäristöjä johtamisen nelikentän kautta. Kirjoituksen käytettävyyttä tässä tutkimuksessa lisää erityisesti Huhtisen laaja asiantuntijuus ja asema sotatieteiden tutkimuksessa.

Kasvatustieteiden tohtori Vesa Nissinen on kehittänyt Bernard M. Bassin luoman hyvän johtamiskäyttyymisen teorian pohjalta puolustusvoimissa käytössä olevan syväjohtamisen mallin. Hänen teoksessaan ”*Syväjohtaminen*” (2007) kuvataan syväjohtamisen malli ja miten sen

avulla johtaja voi kehittää johtamiskäyttäytymistään. Teos antaa selkeän kuvan syväjohtamisen mallista ja sen käyttöperiaatteista.

Maijaliisa Rauste-von Wright on eläkkeellä oleva kasvatopsykologian professori emerita. Hän on kirjoittanut yhdessä miehensä Johan von Wrightin kanssa teoksen ”*Oppiminen ja koulutus*” (1994), joka ilmestyessään nosti konstruktivistisen oppimisen osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää. Kirja on oppimisen perusteos, joka käsittelee oppimista ja oppimiskäsityksiä, painopisteenä konstruktivistinen oppimiskäsitys. Teos antaa hyvän teoriapohjan oppimisen tarkasteluun tässä tutkimuksessa. Vaikka teos on julkaistu vuonna 1994, on se sisällöltään ajankohtainen vielä nykyaikanakin.

Kasvatustieteiden tohtori ja Jyväskylän yliopiston professori Päivi Tynjälä on kirjoittanut teoksen ”*Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*” (1999). Tynjälä tarkastelee teoksessaan konstruktivistista oppimiskäsitystä ja sen eri suuntauksia sekä teorian että käytännön kannalta. Teoksessa korostetaan erilaisten teoreettisten näkemysten pedagogisia seurauksia. Teos antaa hyvän teoriapohjan oppimisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen tarkasteluun.

Johtamista ja oppimista on tutkittu runsaasti eri oppilaitoksissa. Maanpuolustuskorkeakoulussa oppimista, opintojen sisältöä sekä niiden kehittämistä ja tarjoamia valmiuksia työelämään on tutkittu erityisesti sotilaspedagogiikan, taktiikan ja sotatekniikan oppiaineissa. Erityisen aktiivisia tutkijoita aihealueen parissa ovat olleet ilmavoimien opiskelijat. Tutkimuksen kohteena ovat olleet kandidaattiopiskelijat, maisteriopiskelijat ja esiupseerikurssin opiskelijat. Johtamisen oppiainetta on kuitenkin tutkittu hyvin vähän edellä mainituissa puitteissa. Johtamisen syventävien opintojen tutkiminen maavoimien opiskelijoiden näkökulmasta, etenkin Bologna-uudistuksen jälkeisessä maisterikoulutusohjelmassa on ollut olematonta. Seuraavaksi esitetään Maanpuolustuskorkeakoulun opintoihin liittyviä aiempia tutkimuksia ja tutkimusten keskeisimpiä tutkimustuloksia.

Hannu Rentola (2006) on tarkastellut pro gradu -tutkielmassaan ”*Näkökulmia sotatekniikan pedagogiikkaan - kohteena ilmavoimien johtamisjärjestelmälinja*” kadettikurssien 88 ja 89 opetuksen, sekä tutkijan omien kokemusten pohjalta sotatekniikan pedagogiikkaa ilmavoimien johtamisjärjestelmälinjalla. Tutkimuksen tulosten mukaan sotatekniikan opetuksen kehittämistä tulee käsitellä strategisena toimintana. Erityisesti on korostettava opetus- ja opiskelumenetelmien kehittämistä hyödyntäen uudenaikaisia opetusmenetelmiä ja teknologioita. Opiskelua on tuettava verkottumalla ja kehittämällä yhteistyötä eri oppilaitosten kesken.

Tapani Kotala (2008) on selvittänyt pro gradu -tutkielmassaan ”*Opetuksen monimuotoistaminen raja- ja merivartiokoululla: Kouluttajien käsityksiä oppimisesta, opettajuudesta, opiskelijoiden valmiuksista ja koulutuksen kehittämisestä*” Raja- ja merivartiokoulun kouluttajien käsitysten perusteella, miten opetuksen monimuotoistamista Raja- ja merivartiokoululla tulisi kehittää. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden valmiudet monimuoto-opiskeluun koettiin hyviksi. Käsitykset paljastivat myös opiskelijoiden motivaation merkityksen ja osallistumisen omaan oppimisprosessiin. Opetuksen sitominen työelämään koettiin tärkeäksi ja sen edellytyksenä pidettiin opettajan vankkaa, ajan tasalla olevaa ammatillista osaamista.

Kai Naumanen (2009) on tutkinut yleisesikuntaupseerin diplomityössään ”*Operaatiotaidon ja taktiikan opettaminen opiskelijan näkökulmasta (EUK) - Vahvuuksia, haasteita, kehityksen suuntalinjoja ja toimenpidesuosituksia*” esiupseerikurssin ilmasotalinjan operaatiotaidon ja taktiikan opettamisen nykytilan vahvuuksia ja haasteita. Tutkimuksen mukaan operaatiotaidon ja taktiikan opettamisen nykytila on perusrakenteeltaan ja toteutukseltaan hyvällä pohjalla. Opetusmenetelmien monimuotoisuus, laajan asiantuntijuuden ja eri näkökulmien hyödyntäminen, kokemukseen ja yhteisöllisyyteen perustuva oppiminen, sekä avoin oppimisilmapiiri ovat opettamisen vahvuuksia. Kehittämistä vaativat muun muassa luentopainotteisuuden korvaaminen lukutehtävillä ja opetuskeskusteluilla, sekä palautejärjestelmän vaikuttavuuden tehostaminen.

Harri Manneri (2010) on tutkinut esiupseerikurssin opinnäytetyössään ”*Mielekkästä oppimiskokemusta etsimässä ilmasotalinjan esiupseerikurssin opinnoissa*” esiupseerikurssin 62 ilmasotalinjan opiskelijaupseereiden opiskelukokemuksia ja mielekkään oppimisen ehtoja. Tutkimuksen mukaan mielekäs oppimiskokemus on mahdollinen, mikäli opiskelijat kokevat tavoitteet mielekkäiksi, omat valmiudet riittäviksi ja mahdollisuudet tavoitteen saavuttamiseen ovat olemassa. Tulosten mukaan suurin este mielekkäälle oppimiskokemukselle on se, että opiskelijat eivät koe opetustavoitteita mielekkäiksi ja itselleen tärkeiksi.

Mika Koskinen (2011) on tutkinut esiupseerikurssin opinnäytetyössään ”*Ohjaajaopintosuunnan sotatieteelliset ja sotilasammattilliset opinnot - teorian ja käytännön yhdistäminen kandidaattivaiheessa*” teorian ja käytännön yhdistämisen mahdollisuuksia ohjaajaopintosuunnan sotatieteiden kandidaatin perusopinnot kehittämisessä. Tutkimuksen tulosten mukaan käytännön ja teorian yhdistäminen sisältäisi valtavaa potentiaalia oppimistuloksien parantamiseen sekä osaamiseen tulevissa tehtävissä. Opinnot kehittäminen ei ole kuitenkaan yksinkertaista, etenkin tieteellisten opintojen osalta. Maanpuolustuskorkeakoulun ainelaitoksissa ei ole puo-

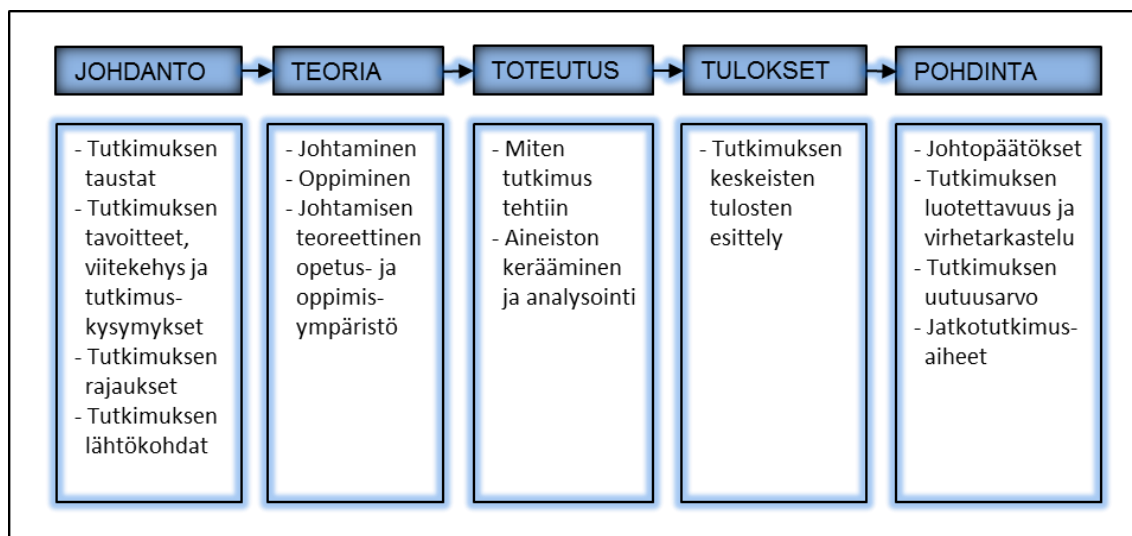
lustushaarojen asiantuntijoita ja siksi puolustushaarakohtaiset kehitysajatukset tulevat esikunnista ja sotakouluista.

Hannu Rentola (2012) on tutkinut esiupseerikurssin opinnäytetyössään ”*Pedagogisen johtamisen opintojen satoa - Tutkimuksen kohteena opintojakson 3C01 opiskelijoiden oppiminen*” sotatieteiden maisteriopintojen sotilaspedagogiikan syventäviin opintoihin kuuluvan opintojakson ”*3C01 Pedagoginen johtaminen*” pedagogista rakennetta, opetusta ja opiskelijoiden kokemuksia oppimisestaan. Tutkimustulosten mukaan opintojakson pedagoginen rakenne tukee oppimista. Tutkimuksen mukaan itsenäinen työskentely ja työelämään suunnatut oppimistehtävät koettiin lähiopetusta merkityksellisemmäksi oppimisen kannalta. Tutkimustulokset painottavat myös opintojaksojen suunnitteluasiakirjojen merkitystä, koska niillä on ohjaava vaikutus opiskelijoiden oppimiseen.

Jani Ristimäen (2014) esiupseerikurssin opinnäytetyö ”*Sotatieteiden maisterikurssin tuottama osaaminen perusyksikön osaamisen johtamisen näkökulmasta*” tarkastelee millaista osaamista tutkintouudistuksen kokenut sotatieteiden maisterikurssi tuottaa perusyksiköihin sekä miten perusyksiköiden päälliköt johtavat kurssin tuottamaa uutta osaamista. Tutkimustulosten mukaan perusyksiköiden päälliköt kokevat sotatieteiden maisterikurssin vaikuttavan eniten taktiseen osaamiseen, tiedonhankintakykyyn ja asenteeseen. Osaamisen koetaan olevan käytännön sijaan teoriapainotteista. Päälliköt haluaisivat kurssin kehittävän eniten taktista, tietoteknistä ja hallinnollista osaamista. Lisäksi opiskelun ja työelämän välinen yhteys olisi syytä huomioida opetuksessa.

Aikaisemmista tutkimustuloksista käy ilmi, että Maanpuolustuskorkeakoululla suoritettavat opinnot ovat perusrakenteeltaan ja toteutukseltaan hyvällä pohjalla. Myös opinnoissa käytettävät opetus- ja oppimismenetelmät ovat pääosin monipuolisia ja nykyaikaisia. Opintojen haasteina ja kehittämistä vaativina tekijöinä esille nousevat muun muassa teorian ja käytännön yhdistäminen, sekä opintojen antamat käytännön taidot työelämään. Aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että opintojen tutkimisella saadaan arvokasta tietoa opintojen kehittämiseen. Edellä mainittujen tekijöiden takia tutkija kokee tärkeäksi tutkia myös johtamisen opintojen sisältöä ja opiskelua. Tämä tutkimus tuo tutkimusalueeseen uuden näkökulman johtamisen opintojen myötä. Näin myös johtamisen opinnoista saadaan arvioivaa tietoa opintojen kehittämiseen opiskelijoiden esille tuomien käsitysten kautta.

Tutkimuksen rakenne



Kuvio 2. Tutkimuksen rakenne.

Tutkimuksen rakenne koostuu kuvion 2 mukaisesti. Tutkimus on toteutettu pääpiirteittäin Ahosen (1995) kuvaamien fenomenografisen tutkimuksen käytännön vaiheiden mukaan. Ensimmäisessä luvussa lukija johdatellaan tutkimuksen aihepiiriin. Luvussa kuvataan lukijalle taustatekijät, jotka johtivat tutkimuksen aiheen valintaan. Lisäksi luvussa kuvataan lukijalle aiheen ajankohtaisuus, tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset sekä tutkimusaiheen keskeisin kirjallisuus ja aiempia aiheeseen liittyviä tutkimuksia.

Tutkimuksen empiiristä osaa tukeva teoriaosuus muodostuu luvuista kaksi ja kolme. Tutkimuksen toisessa luvussa lukijalle esitetään johtamisen opintojen, sotilasjohtamisen ja johtajana kehittymisen taustalla vaikuttavaa teoriaa, sekä opetuksen ja oppimisen perustana olevaa oppimisen teoria. Oppimisen teoria koostuu oppimiskäsitysten ja oppimisen pedagogisten mallien tarkastelusta. Tutkimuksen kolmannessa luvussa kuvataan johtamisen syventävien opintojen teoreettinen opetus- ja oppimisympäristö, opintojen ja työelämän välistä suhdetta sekä tutkimuksen kohteena olevat opintojaksot.

Luvussa neljä esitetään lukijalle kuinka tutkimus tehtiin. Luvussa kuvataan lukijalle tutkimuksen toteutuksessa käytetty tutkimusmenetelmä, sekä kuinka aineisto kerättiin ja miten se analysoitiin. Tutkimuksen keskeisimmät tulokset esitetään kuvauskategorioittain luvussa viisi. Tutkimuksen viimeisessä luvussa esitetään tulosten perusteella tehdyt johtopäätökset ja kehitysideat sekä saatujen tulosten kriittinen ja pohtiva luotettavuus- ja virhetarkastelu.

2 JOHTAMISEN JA OPPIMISEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

2.1 Johtaminen

Nissisen (2007, 21) mukaan johtaminen on monimutkainen käsite, eikä siitä ole olemassa yleisesti hyväksyttyä teoriaa. Johtamista tapahtuu kaikessa inhimillisessä toiminnassa ja ilman sitä emme kykene järjestelmälliseen yhteistoimintaan. Seeck (2008, 18) määrittää johtamisen toiminnaksi, jonka avulla ihmisten työpanosta ja voimavaroja pystytään hankkimaan, kohdentamaan ja hyödyntämään yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Nissinen (2007, 21,24) näkee johtamisen ihmisten välisenä toimintana ja osaamisena, jota voidaan kehittää oppimalla. Huhtinen (2002, 46) pitää johtamista arjessa paikallisesti tapahtuvana sosiaalisena vaikuttamisena. Tässä tutkimuksessa johtaminen ymmärretään ihmisten väliseksi sosiaalliseksi vaikuttamiseksi, jolla pyritään saavuttamaan yhteiset tavoitteet organisaatiossa.

2.1.1 Johtamisen nelikenttä

Johtamisen syventävien opintojen sisältö pohjautuu Maanpuolustuskorkeakoulun johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitoksen kehittämään johtamisen nelikenttään (Huhtinen 2006b, 9; Opinto-opas yleinen osa 2013, 48). Kuviossa 3 esitetty johtamisen nelikenttä on sotilasjohtamisen kokonaisuutta kuvaava malli, jossa johtaminen jaetaan neljään osa-alueeseen: johtaminen (management), johtajuus (leadership), organisaatorakenne (organisation structure) ja organisaatiokulttuuri (organisation culture). Johtamisen onnistumisen edellytyksenä on nelikentän keskinäisriippuvuuden hallinta. Yksikään osa-alue ei saa korostua liikaa, koska silloin muut osatekijät ovat epätasapainossa. Johtamisen nelikentän voidaan sanoa olevan teoreettinen kehys, joka mahdollistaa käsitteiden liittämisen tieteellisessä merkityksessä, sekä johtamisen tiedonintressien ja niiden tavoittamiseen vaadittavien menetelmien tarkastelun. (Huhtinen 2006a, 45–47.)



Kuvio 3. Johtamisen nelikenttä (Huhtinen 2006, 45).

Johtamisen nelikenttä voidaan ymmärtää kokoelmaksi johtamisoppien historiasta poimittuja, sotilasjohtamiseen toimivimpana nähtyjä periaatteita. Seeckin (2008, 27–28) mukaan johtamisopeilla tarkoitetaan noin 20–30 vuotta vallitsevia perusolettamuksia, jotka kuvaavat tietyn ajanjakson organisoimis- ja johtamistapoja. Johtamisen nelikenttä sisältää vaikutteita Seeckin (2008) kuvaamien tieteellisen liikkeenjohdon, ihmissuhdekoulukunnan, rakenneteorioiden ja organisaatiokulttuuriteorioiden perusperiaatteista. Tieteellisen liikkeenjohdon tärkeimmät periaatteet ovat asioiden johtamiseen (management) liittyviä tekijöitä ja ihmissuhdekoulukunnan paradigman periaatteet keskittyvät ihmisten johtamiseen (leadership). Rakenneanalyytisen paradigman aikakaudella keskityttiin työn tuottavuuden lisäämiseen organisaatorakenteita muokkaamalla eli keskiössä olivat organisaatorakenteet. Organisaatiokulttuuriteoriat painottivat organisaatiokulttuurin merkitystä. Tämän hetken johtamistrendinä olevat innovaatioteoriat eivät kuulu suoraan yhteenkään nelikentän osa-alueeseen, mutta ne sisältävät tekijöitä kaikista nelikentän osa-alueista.

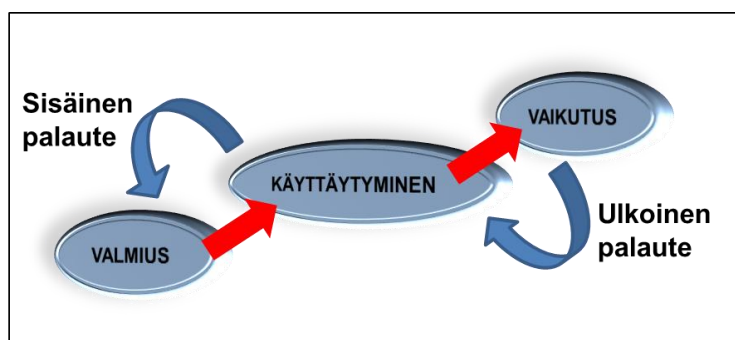
Ihmisten johtaminen eli johtajuus (leadership) tarkoittaa ihmisten välistä vuorovaikutusprosessia, jossa johtajan toiminta vaikuttaa organisaation tuotoksiin ja sen jäseniin. Toiminnan tavoitteena on pyrkiä varmistamaan, että organisaatiolle asetetut tavoitteet saavutetaan osaan henkilöstön avulla. (Huhtinen 2006a, 45; Ruohotie 2002, 45; 2006, 114.) Ihmisten johtaminen voidaan myös ymmärtää syväjohtamisen mallin mukaiseksi johtamiskäyttäytymiseksi (Nissinen 2007, 157). Johtaminen (management) tarkoittaa asioiden johtamista, ja sen avulla pyritään vaikuttamaan asioihin, jotka liittyvät kiinteästi organisaation tavoitteiden saavuttamiseen (Huhtinen 2006a, 45; Kiuru 2009, 19). Johtajuuden ja johtamisen taustalla vaikuttavat vahvasti organisaation rakenne ja kulttuuri. Nissisen (2000, 82–85) mukaan organisaation rakenteiden ja rutiinien pohjalta rakennetaan organisaation toiminnan tavoitteet sekä päämäärät, ja niistä kasvaa ajan myötä organisaation oma organisaatiokulttuuri.

Organisaatiokulttuuri ymmärretään organisaation sosiaalisen järjestelmän perusrakenteena, jonka keskiössä on ihminen inhimillisenä ilmiönä. Organisaatiokulttuuri on organisaation jäsenten jokapäiväistä tekemistä, jonka syntymiseen vaikuttavat muun muassa organisaation edellyttämät käyttäytymismallit, vakiintuneet toimintatavat, arvot ja perinteet. (Huhtinen 2006a, 46–48; Kotilehto 2001, 38; Nissinen 2007, 55.) Organisaatorakenne (organisation structure) on organisaation muodollinen kuvaus, jonka avulla käsitteellistetään organisaation malli tai systeemi. Organisaatorakenne voidaan ymmärtää johtamisvälineenä, jonka avulla organisaation johto määrittää työjärjestyksen ja käskyvaltasuhteet saavuttaakseen organisaatiolle asetetut tavoitteet. (Huhtinen 2006a, 45; Juuti 1992, 209–210.)

2.1.2 Syväjohtamisen malli

Johtajana kehittyminen on Nissisen (2000, 62–63) mukaan koko eliniän kestävä, yksilön koko persoonaan sitoutuva prosessi. Johtajana kehittyminen on kaikkien taitojen taustalla vaikuttavan valmiuden kehittymistä, joka perustuu yksilön itseohjautuvuuteen. Johtajan käsikirjan (2012, 71) mukaan johtajana kehittyemisellä tarkoitetaan sitä, että yksilö pyrkii johdonmukaisesti oppimaan saamiensa kokemusten ja palautteen perusteella erilaisissa toimintaympäristöissä. Tässä tutkimuksessa johtajana kehittyminen ymmärretään kokemusten ja palautteen perusteella opittuna kokonaisvaltaisen valmiuden kehittymisenä.

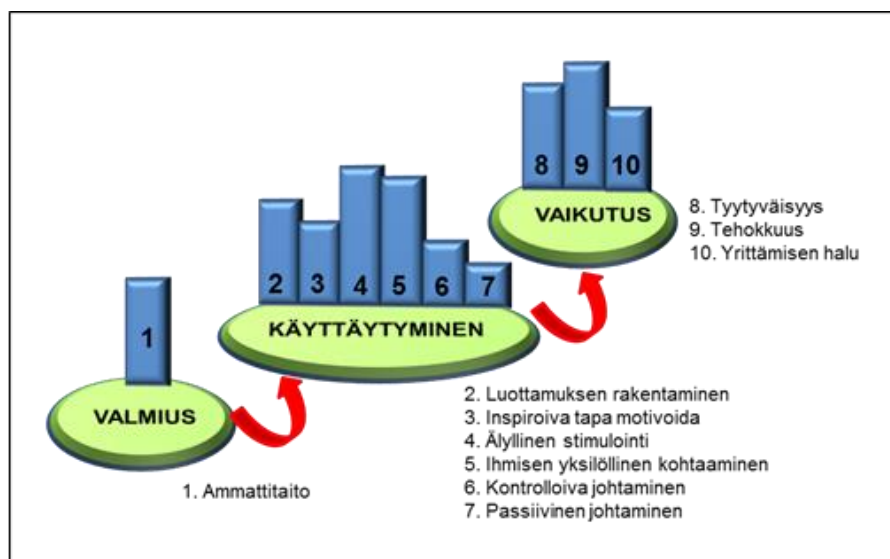
Syväjohtamisen näkökulmasta tarkasteltuna johtajana kehittyminen on oppimista, jonka olennaiset tekijät ilmenevät kuviossa 4 esitetyssä johtamiskäyttäytymisen viitekehyksessä. Johtamiskäyttäytymisen viitekehys sisältää johtajan valmiuden johtaa alaisiaan, johtamiskäyttäytymisen, käytöksen aikaansaaman vaikutuksen ja kehittymisen mahdollistavan palautteen. (ks. Nissinen 2007, 40.)



Kuvio 4. Johtamiskäyttäytymisen viitekehys (Nissinen 2007, 40).

Syväjohtamisen malli rakentuu johtamiskäyttäytymisen viitekehyksestä ja malliin on otettu mukaan ainoastaan sellaisia ulottuvuuksia, joita voidaan luotettavasti arvioida ulkoisen palautteen avulla (Nissinen 2000, 99). Syväjohtamisen oppimiskäsitys ja käytännön metodologia perustuvat kasvatustieteisiin ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Syväjohtamisen malli ei ole johtamisteoria vaan suomalaiseen kulttuuriin sovitettu työkalu johtajan kehittymiseen ja ihmisten johtamiseen. Mallin ideana on saavuttaa erinomainen johtamiskäyttäytyminen. Erinomainen johtamiskäyttäytyminen rakentuu johtajan ammattitaidon varaan ja ratkaisevin tekijä tältä pohjalta on johtamiskäyttäytyminen. Syväjohtamisen malli koostuu kuviossa 5 esitetyistä kymmenestä ulottuvuudesta. Syväjohtamisen mallin oppimisen viitekehksen muodostavat käyttäytymistä kuvaavat neljä kulmakiveä: *luottamuksen rakentaminen*,

inspiroiva tapa motivoida, älyllinen stimulointi ja ihmisen yksilöllinen kohtaaminen. (Nissinen 2004, 63–66; Nissinen 2006, 267.)



Kuvio 5. Syväjohtamisen malli (Nissinen 2007, 37).

Johtajan valmius

Johtajan valmiuden lähtökohdan määrittelevät johtajan perimät ominaisuudet ja toimintaympäristö. Johtajan kasvatus, koulutus sekä omat ja nähdyt johtamiskokemukset muokkaavat johtajan johtamiskäyttäytymistä. Johtajan valmiuteen vaikuttaa keskeisesti oppiminen. Johtamisesta saadun palautteen avulla johtaja huomio ja arvioi omia valmiuksiaan ja niiden kehittämistä. Johtajan valmius on johtajana kehittymisen perusta, ja se antaa pohjan johtajan johtamiskäyttäytymiselle organisaatiossa. (JOKÄ 2012, 36; Nissinen & Seppälä 2000, 42; Nissinen 2007, 39.)

Johtajan valmiudesta syväjohtamisen malli sisältää yhden ulottuvuuden, ammattitaidon. *Ammattitaito* tarkoittaa johtajan nykyisessä tehtävässään tarvitsemia tietoja ja käytännön taitoja. (Nissinen 2000, 99; Nissinen 2007, 41.) Ammattitaito on erinomaisen johtamiskäyttäytymisen perusedellytys. Ammattitaidon merkitys johtajuudessa vaihtelee johtamistason ja toimintaympäristön mukaan. Johtamisen alatasoilla ammattitaidolla on kaikkein suurin merkitys, koska tällä tasolla korostuvat henkilökohtaiset käytännön taidot. Johtamisen keskitasoilla ammattitaidon merkitys muuttuu, koska tällä tasolla ratkaisevaa on kyky hyödyntää alaisten valmiuksia ja kehittää alaisia. Johtamisen ylätasolla ammattitaidon merkitys muuttuu radikaalisti, koska yksityiskohtien hallinta laaja-alaisesti ei ole mahdollista. Tällä tasolla johtajan

ammattitaito perustuu strategisen johtamisen valmiuksiin ihmisten johtamista unohtamatta. (Nissinen 2000, 86–87.)

Johtamis- ja vuorovaikutuskäyttäytyminen

Syväjohtamisen tärkein yksittäinen käsite on johtamiskäyttäytyminen, ja sitä määritellään syväjohtamisen neljän kulmakiven toteutumisen avulla (Nissinen 2007, 32). Johtamiskäyttäytyminen on tavoitteellista vuorovaikutusta, ja se osa johtamista, jossa elinikäiselle valmentamiselle ja oppimiselle on perusteltavissa oleva tausta. Tavoitteellinen tarkoittaa sitä, että yksilön ja organisaation toiminnalla on selkeä ja ymmärrettävä tavoite. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan ihmisten välistä toimintaa, johon vaikuttavat ihmisten käsitykset toisistaan sekä ihmisten kyky keskinäiseen vuorovaikutukseen. Laadukkaan johtamiskäyttäytymisen ehdoton edellytys on ihmisten kyky keskinäiseen vuorovaikutukseen. Johtamis- ja vuorovaikutuskäyttäytyminen perustuu johtajan valmiuteen ja sen tehokkuuteen vaikuttavat tilannetekijät, toiminnan tavoitteet ja toimintaympäristö. (JOKÄ 2012, 36–37; Nissinen 2000, 87–90; Nissinen 2007, 157–158.)

Johtamiskäyttäytyminen mallinnetaan kontrolloivan ja passiivisen johtamisen avulla. *Kontrolloiva johtaminen* ilmenee johtajan toiminnassa luottamuksen puutteena ja vahvana valvontana. Johtajan vuorovaikutus alaisiin keskittyy virheiden ja normaalista toiminnasta poikkeavien suoritusten etsintään ja niistä rankaisemiseen. Liika kontrollointi muuttaa alaiset passiivisiksi heikentämällä heidän omaa ajattelua ja yrittämisen halua. (Nissinen 2000, 100; Nissinen 2007, 44.) *Passiivinen johtaminen* on todellisen johtamisen vastakohta, jossa oletetaan asioiden tapahtuvan ilman johtajan puuttumista niihin. Johtaja puuttuu asioihin vasta kun niihin on pakko puuttua. Passiivinen johtaja on haluton ja kyvytön johtaja, joka pakoilee ja välttelee vastuutaan. Passiiviselle johtamiselle on ominaista hidas ja hankala päätöksenteko. (Nissinen 2007, 45.)

Nissisen (2000, 100) mukaan johtamiskäyttäytyminen määrittyy syväjohtamisen kulmakivien luottamuksen rakentaminen, inspiroiva tapa motivoida, älyllinen stimulointi ja ihmisen yksilöllinen kohtaaminen kautta. *Luottamuksen rakentaminen* on syväjohtamisen kulmakivistä ensimmäinen, ja periaatteessa tärkein, koska luottamus mahdollistaa tehokkaan vuorovaikutuksen. Luottamusta rakentava johtaja on rehellinen, oikeudenmukainen ja tasapuolinen. Luottamusta kasvattaa kun johtaja ei tavoittele omaa etuaan, vaan asettaa tarvittaessa alaisensa tarpeet omien tarpeidensa edelle. (Nissinen 2007, 42.) *Inspiroiva tapa motivoida* keskit-

tyy johtajan taitoon osoittaa sitoutumisensa yhteisiin tavoitteisiin. Johtaja saa alaiset löytämään työstään uutta sisältöä ja haasteita määrittelemällä organisaation tavoitteet yhdessä alaisten kanssa. Johtajan oma esimerkki ja alaisten palkitseminen hyvistä suorituksista sitouttaa alaiset organisaation yhteisiin tavoitteisiin. *Älyllisellä stimuloinnilla* rohkaistaan luovuutta. Alaisten kannustaminen innovatiiviseen ajatteluun saa alaiset löytämään omasta työstään uusia piirteitä ja haasteita. Alaiset saavat yrittää uusia ratkaisuja, eikä heidän tarvitse pelätä virheiden tekemistä. *Ihmisen yksilöllisen kohtaaminen* on alaisten arvostamista ja kohtelemista tasavertaisina ihmisinä. Lähtökohtana on myönteinen ihmiskäsitys ja aito kiinnostus ihmisistä. Alaisten on helppo lähestyä johtajaa, koska johtaja osaa kuunnella heitä. (Nissinen 2007, 43–44.)

Johtamisen vaikutukset

Johtamisen vaikutuksia voidaan tarkastella yksilön tai organisaation tasolla ja niillä konkretisoidaan johtamiskäyttäytymisen yhteys toiminnan tehokkuuteen, tuloksellisuuteen ja alaisten ajatteluun. Joukon ja organisaation saavuttamat tulokset ovat johtajan johtamiskäyttäytymisen suoria tai välillisiä vaikutuksia. (JOKÄ 2012, 39; Nissinen 2007, 39)

Nissisen (2000, 99) mukaan johtamisen vaikutuksista malli sisältää ulottuvuudet tehokkuus, tyytyväisyys ja yrittämisen halu. Näistä ulottuvuuksista saadun tiedon perusteella johtaja arvioi oman käyttäytymisen vaikutuksia toimintaympäristössään. *Tehokkuutta* mitattaessa ei arvioida johtajan tehokkuutta vaan koko organisaation tehokkuutta. *Tyytyväisyys* liittyy johtajan ja organisaation tehokkuuteen ja menestykseen. Tyytyväisyydellä mitataan sitä, kuinka tyytyväisiä alaiset ovat johtajan toimintaan. (Nissinen 2000, 102; Nissinen 2007, 49.) Nissisen (2007, 49) mukaan *yrittämisen halu* mittaa johtajan vuorovaikutuskäyttäytymisen vaikutusta alaisten motivaatioon. Johtaja kannustaa alaisiaan parempiin suorituksiin sitouttamalla heidät yhteisiin tavoitteisiin.

Palaute

Johtajana kehittyminen perustuu palautteeseen. Sen avulla saadaan tietoa johtamisen onnistumisesta, ja sillä on keskeinen merkitys vuorovaikutuksessa, oppimisessa ja kehittämisessä (JOKÄ 2012, 82). Johtamiskäyttäytymistä säätelevät ulkoiset ja sisäiset tavoitteet, joiden saavuttamisen vaikutuksista johtaja saa tietoa ulkoisen ja sisäisen palautteen avulla. Ulkoisen palautteen avulla johtaja saa tietoa siitä, millaisia vaikutuksia johtaminen on tuottanut ulkoa

asetettuihin tavoitteisiin nähden. Sisäiset tavoitteet ohjaavat sisäistä palautetta johtajan itesääätelyn ja itseohjautuvuuden välineinä. Sisäinen palautteen avulla reflektoidaan omaa toimintaa ja tulkitaan omaa johtamiskäyttäytymistä. Sisäisen palautteen edellytyksenä on syväoppiminen. (Nissinen & Seppälä 2000, 43–46; Nissinen 2007, 39.) Syväoppiminen käsittää omien käsitysten, arvostusten sekä omien vahvuusalueiden ja kehittämiskohteiden kriittisen arvioinnin. Tällä kaikelle pyritään ymmärtämään perimmäinen tarkoitus laajana kokonaisuutena. (Nissinen 2007, 147; Toiskallio 1998, 37.) Nissisen (2007, 39) mukaan oppimisen ja kehittymisen kannalta on ratkaisevaa sisäisen palauteprosessin toimivuus.

2.2 Oppiminen

Oppiminen on laaja ilmiö ja se voidaan määritellä usealla eri tavalla, koska erilaiset näkemykset oppimisesta tarkastelevat ilmiötä eri näkökulmista. Toiskallion (1998, 15) mukaan oppimisella tarkoitetaan oppijan tiedoissa ja taidoissa sekä havaitsemis- ja ajatustavoissa tapahtuvia suhteellisen pysyviä muutoksia haluttuun, entistä kehittyneempään suuntaan. Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 19) näkevät oppimisen olevan ihmisen kognitiivisten toimintojen (havaitseminen, muistaminen ja ajattelevinen) nivoutumista toisiinsa saumattomasti. Siinä ihmisen tiedon prosessointi on jatkuva ja kokonaisvaltainen prosessi, joka aiheuttaa muutoksia tiedoissa, käsityksissä taidoissa ja tunteissa. Kun muutokset kestävät kauemmin kuin hetken, kyseessä on oppiminen. Myös Tynjälä (2005, 163) näkee oppimisen aktiivisena kognitiivisena, ja/tai sosiaalisen toimintana, jossa jatkuvasti rakennetaan kuvaa maailmasta ja sen ilmiöistä tulkitsemalla uutta tietoa aikaisempien tietojen, käsitysten ja uskomusten pohjalta ja osallistumalla sosiaalisten yhteisöjen toimintaan. Sydänmaanlakka (2000, 30) näkee oppimisen prosessina, jossa oppija hankkii uusia taitoja, tietoja, asenteita, kontakteja ja kokemuksia, jotka aiheuttavat muutoksia hänen toiminnassaan. Tässä tutkimuksessa oppiminen ymmärretään oppijan tiedoissa ja taidoissa sekä havaitsemis- ja ajatustavoissa tapahtuvaksi muutokseksi, joka kestää kauemmin kuin hetken.

2.2.1 Oppimiskäsitykset

Rauste-von Wrightin, von Wrightin ja Soinin (2003, 139) mukaan opettamista ja opiskelua ohjaa aina on jokin käsitys siitä, millainen on oppimistapahtuman luonne. Näitä käsityksiä sanotaan oppimiskäsityksiksi. Uusikylä ja Atjonen (2005, 150) näkevät oppimiskäsityksen myös henkilökohtaisena käsityksenä siitä, mitä oppiminen on. Oppimistapahtumassa opettaja ja oppilas muodostavat käytännössä vallitsevan oppimiskäsityksen. Oppimiskäsitykseen vai-

kuttavat muun muassa yhteiskunnan kulttuurimuutokset ja opettajan käsitys oppimisesta. Puolustusvoimien oppimiskäsitykseen vaikuttaa yleisen oppimiskäsityksen lisäksi organisaation omat tekijät. Keskeisimpinä tekijöinä mainittakoon puolustusvoimien tehtävät, sodan kuva sekä organisaatorakenne ja -kulttuuri. (Kalliomaa 2004, 20–21.) Tässä tutkimuksessa oppimiskäsitys ymmärretään opettajan ja opiskelijan toimintaa ohjaavaksi käsitykseksi oppimisesta, joka muodostuu oppimisprosessin luonteesta.

Oppimiskäsityksiä on jaoteltu monin tavoin, mutta yleisin oppimiskäsitysten luokittelu on jako empiristis-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 146; Valleala 2007, 60). Yleisellä tasolla voidaan sanoa, että empiristis-behavioristiset oppimiskäsitykset painottavat oppimisprosessin ulkoista säätelyä ja kognitiivis-konstruktivistiset oppimiskäsitykset sisäistä säätelyä (Rauste-von Wright ym. 2003, 141). Tässä tutkimuksessa rajaudutaan tarkastelemaan behavioristista ja konstruktivistista oppimiskäsitystä.

Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristista oppimiskäsitystä voidaan myös kutsua perinteiseksi oppimisenäkemykseksi ja se olikin Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 46) mukaan hallitseva oppimisenäkemys neljänkymmenen vuoden ajan (1920–1960). Suomessa behaviorismi hallitsi opetusta ja oppimista aina 1970-luvun loppuun saakka (Hakkarainen ym. 2005a, 114). Behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppiminen käsitetään oppijan ulkoisen käyttäytymisen muutoksena. Se ei ole kiinnostunut oppijan ajattelussa tapahtuvasta muutoksesta, vaan ulkoisesti havaittavissa olevien toimintojen muutoksesta. Behavioristisen oppimiskäsityksen ydinideana onkin osista kokonaisuuksiksi etenevä prosessi, jossa tiedon siirtäminen ja opitun kontrollointi toteutuu palkkioita ja rangaistuksia käyttämällä. Oppimista tehostetaan palkitsemalla se mikä oppijan halutaan tekevän uudelleen, ja rankaisemalla siitä, minkä halutaan oppijan lakkaavan tekemästä. (Patrikainen 1999, 153; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 107; Valleala 2007, 61.)

Opetuksessa ja oppimisessa behavioristinen oppimiskäsitys ilmenee opettajakeskeisyytenä, jossa opiskelijan oppiminen on opettajan vastuulla. Opiskelijan rooli jää oppimisprosessissa passiiviseksi vastaanottajaksi opettajan ohjatessa häntä tuottamaan ennalta määritetyt suoritteet. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuvan opetuksen suunnittelua kuvaa tarkka ja yksityiskohtainen etukäteissuunnittelu, jolla pyritään kontrolloimaan opetustapahtumaa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 152.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen heikkouksina voidaan nähdä yksittäisen suorituksen merkitys ymmärtämisen sijaan, inhimillisen vuorovaikutuksen konemaisuus sekä oppijan passiivinen rooli oppimistapahtumassa. Behavioristinen oppimisympäristö ei kannusta opiskelijoita itseohjautuvuuteen ja omien oppimistyylien kehittämiseen, koska oppiminen on ulkoa säädeltyä. Lisäksi se ei huomio opiskelijoiden aiempien tietojen eroja, jolloin oppimisvaikeuksien havaitseminen vaikeutuu. Tästä huolimatta behaviorismissa on paljon hyviä asioita. Se on pitkän ajan kuluessa muokkautunut selkeä malli, jonka on todettu hyvin toimivaksi perustaitoja opetettaessa. Lisäksi tarkasti etukäteen määritetyt oppimistavoitteet helpottavat opetuksen ja oppimisen suunnittelua tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettajalle behaviorismi on johdonmukainen ja helppo tapa opettaa asioita. (Rauste-von Wright ym. 2003, 151; Uusikylä & Atjonen 2005, 142–143.; Valleala 2007, 63.)

Johtamisen opinnoissa behavioristinen oppimiskäsitys ilmenee luentopainotteisissa opintojaksoissa. Osa opinnoissa käsiteltävistä aiheista vaativat esittäviä opetusmenetelmiä, joissa tietojen oppiminen painottuu ulkoiseen ohjaukseen, vakiinnuttamiseen ja säätelyyn. Tällaisista opinnoista mainittakoon esimerkkeinä lainsäädäntö ja sodanoikeussäännöt. Lisäksi opintojen tiukka aikataulu ja ennalta määrättyjen tutkintotavoitteiden saavuttaminen edellyttää opetussuunnitelman yksityiskohtaista ja tarkkaa etukäteissuunnittelua.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Tynjälän (2005, 162) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys on kognitiiviseen psykologiaan perustuva teoreettinen näkemys siitä mitä tieto on ja miten oppija hankkii tietoa. Se ei ole oma erillinen teoria, vaan se sisältää useita eri tavoin painottuneita konstruktivismin suuntauksia, joita yhdistää yhteinen näkemys. Näkemyksen mukaan tietoa ei voida siirtää, vaan se on aina oppijan itsensä rakentamaa. (Tynjälä 1999, 37.) Tynjälän (2005, 163–165) mukaan konstruktivismin pedagogisia periaatteita ovat muun muassa oppijan aiemman tiedon huomioinnottaminen, tulkintojen käsittely, metakognitiivisten taitojen kehittäminen, oppimisen ja ajattelun aktivointi, sosiaalisen vuorovaikutuksen painotus, tiedon oppimisen ja käytön liittäminen toisiinsa, oppiminen kulttuurisesti ja oppimisen arviointi kokonaisvaltaisesti.

Konstruktivistinen oppimiskäsityksessä oppimisen lähtökohtana ovat opiskelijan aikaisemmat tiedot ja kokemukset. Uuden tiedon oppiminen on näiden muokkaamista, täydentämistä ja uudelleenrakentamista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121–122; Tynjälä 2005, 163.) Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuu kokonaisuuden merkitys. Uusi asia käsitellään aina ensin isompana kokonaisuutena, jonka jälkeen siirrytään yksityiskohtien tar-

kasteluun. Kokonaisuuden on kuitenkin muodostuttava osista jotka tunnetaan. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan oma-aloitteista roolia tiedon etsijänä ja käsittelijänä. Siinä luovutaan perinteisestä näkemyksestä tiedon esittämisestä ja siirtämisestä oppijalle. Sen sijaan oppijoita haastetaan etsimään ja käsittelemään tietoa itse. Etsinnän ja käsittelyn seurauksena oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. (Patrikainen 1999, 154; Tynjälä 1999,61; 2005, 164.)

Konstruktivismin keskiössä on ymmärtäminen. Uuden tiedon soveltamiseksi oppijan on ensin ymmärrettävä miksi jokin asia on tärkeä oppia. Ymmärtämisen painottaminen on myös merkittävä tekijä motivaation ja mielekkään oppimiskokemuksen kannalta. Ymmärtäminen ja oppiminen edellyttävät kuitenkin toiminnalle asetettuja tavoitteita. Tavoitteet ovat tärkeitä, koska ne ohjaavat sitä, mitä opiskelija pyrkii tekemään sekä auttavat esimerkiksi oikeanlaisen oppimismenetelmän valinnassa. Ilman ohjaavia tavoitteita tämä ei välttämättä onnistu. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 123–124; Tynjälä 1999, 62.) Tynjälän (2005, 165) mukaan oppimisen keskiössä olevassa ymmärryksessä on tärkeää sen syvyys, ei ulkoa osaamisen määrään. Oppimisen arvioinnissa eivät ole olennaisia määrälliset oppimistulokset vaan oppimista on arvioitava sen mukaan, miten oppijan oppimisprosessi on edennyt. Arvioinnissa keskitytään siihen millaiset oppimistulokset ovat laadullisesti, sekä siihen miten käsitykset opitusta asiasta ovat muuttuneet oppimisprosessin aikana.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen edellyttää vuorovaikutusprosessia. Vuorovaikutus on oppimisen kannalta tärkeää, koska se kehittää oppijan omaa ajatteluprosessia, ulkoistaa hänen ajattelua sekä antaa sosiaalista tukea oppimiseen. Vuorovaikutusprosessi kehittää myös oppimisen kannalta tärkeitä itseohjautuvuutta ja kriittisen tarkastelun taitoa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 128; Tynjälä 1999, 65; 2005, 164.)

Konstruktivistinen oppimiskäsityksen mukaan oppijan motivaatio, asenteet, tuntemukset ja mielikuvat on aina sidottava osaksi opittavaa tietoa. Oppimisen kannalta on siis tärkeää tunnetilan merkitys. Opitun asian palautumista mieleen edistää tietoon yhdistetyt tunteet ja mielikuvat. Erityisesti myönteiset tunteet ovat tärkeitä, koska opittavien asioiden tärkeyden ymmärtäminen ja mielekkyys auttavat niiden oppimista. (Patrikainen 1999, 57.)

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 15) sekä Tynjälän (1999, 63) mukaan konstruktivismissa oppiminen on tilannesidonnaista ja sitä tapahtuu vuorovaikutuksessa aina tietyssä tilanteessa ja kulttuurissa juuri siihen sopivaan muotoon. Siksi yhdessä tilanteessa opittua ei

automaattisesti osata soveltaa erilaisissa tilanteissa. Opitun asian soveltamista uudenvuotisiin tilanteisiin voidaan edistää sitomalla ne käytäntöön ja tarkastelemalla niitä eri näkökulmista. (Tynjälä 2005, 165.)

Johtamisen opinnoissa konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee monessa eri muodossa. Opintojen opetus ja oppiminen perustuvat hyvin usein yksilölliseen itseohjautuvuuteen sekä kriittiseen ajatteluun pohjautuvaan toimintaan. Yleensä opetus myös toteutetaan hahmottelemalla ensin opittava ilmiö kokonaisuutena, jonka jälkeen siirrytään ilmiön rajattuihin yksityiskohtiin. Johtamisen opetuksen tavoitteena on ymmärtämisen syvyys, ei ulkoa osaamisen määrään. Opiskelijoiden on kyettävä muokkaamaan opinnoilla oppimaansa tietoa ja tuottamaan uutta tietoa sen pohjalta. Tämä ilmenee muun muassa arvosteltavissa oppimistehtävissä ja koulutöissä. Kaikki arvosteltavat suoritukset arvioidaan tiedon ymmärtämisen syvyyttä mittaavan Bloomin taksonomian mukaisesti.

2.2.2 Oppimisen pedagogiset mallit

Oppimisen malleja on useita. Usein erilaisia opetus- ja oppimismalleja vertaillaan keskenään ja niitä voidaan jopa nimetä hyviksi tai huonoiksi menetelmiksi. Erilaiset mallit ovat kuitenkin toisiaan tukevia ja ne saattavat sopia erilaisiin tilanteisiin. Esimerkiksi luennot ja opettajakeskeiset mallit voivat toimia hyvin perusasioita opeteltaessa, tai kun sama tieto on välitettävä suurelle joukolle. Tehokas oppiminen edellyttää useiden eri oppimisen muotojen hallintaa, sekä taitoa osata valita niistä jokaiseen tilanteeseen tarkoituksenmukaisimmat menetelmät. Lisäksi on osattava soveltaa niitä luovasti erilaisissa oppimistilanteissa. Tärkeintä oppimisessa on kuitenkin pyrkiä luomaan yksilöiden ja ryhmien mielekästä toimintaa tukeva oppimiskulttuuri. (Hakkarainen ym. 2005a, 6.)

Oppimisen pedagogisista malleista voidaan käyttää myös termiä oppimismenetelmät. Oppimismenetelmästä puhuttaessa sillä tarkoitetaan yleensä oppimisstrategiaa tai oppimistyyliä. Käytetty terminologia vaihtelee tutkimuksesta toiseen. (Tynjälä 1999, 111.) Rauste-von Wright ym. (2003, 97) näkevät oppimismenetelmät laadullisesti erilaisiksi tavoiksi, joilla oppijat opettelevat uutta aineistoa tai taitoa. Hakkarainen ym. (2005a, 101–102) kokevat oppimismenetelmät yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa kehittyviksi menetelmiksi, joiden avulla yksilö vastaa ympäristönsä asettamiin haasteisiin. Uusikylä ja Atjonen (2005, 151) näkevät oppimismenetelmät opiskelu- ja ajattelutapoina, joita oppija käyttää opiskellessaan ja pyrkiessään tavoitteisiinsa. Tässä tutkimuksessa oppimismenetelmät ymmärretään menetel-

miksi, joilla opiskelijat opettelevat uusia tietoja ja taitoja pyrkiessään oppimistavoitteisiinsa. Seuraavaksi kuvataan tämän tutkimuksen kannalta oleelliset käsitteet tutkiva oppiminen ja opettajakeskeinen oppiminen.

Tutkiva oppiminen

Tutkiva oppiminen ei ole ainoastaan pedagoginen menetelmä vaan kokonaisvaltainen lähestymistapa, joka kokoaa yhteen järjen ja tunteet sekä opetusta antavan laitoksen opetus- ja oppimiskulttuurin (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005b, 5). Tynjälän (1999, 95) mukaan tutkivan oppimisen taustalla on useiden tutkijoiden ja filosofien tekemät havainnot siitä, että kun oppiminen käsitetään konstruktivisena prosessina, se muistuttaa tutkimusprosessia. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2001, 275) määrittävät tutkivan oppimisen prosessiksi, jossa oppiminen etenee yhteisön yhdessä asettamien ongelmien, heidän muodostamien käsitysten ja teorioiden sekä etsimänsä tieteellisen informaation kriittisen arvioinnin ohjaamana.

Hakkaraisen ym. (2005a, 299) mukaan tutkivan oppimisen malli koostuu kuudesta keskeisestä osatekijästä:

Kontekstin luominen ja opetuksen ankkurointi. Opittavat asiat ankkuroidaan oppijan aiempiin kokemuksiin ja tietoihin. Opittavaan asiaan voidaan tutustua opiskelijoiden omien käsitysten tai esimerkiksi asiantuntijoiden jo aiemmin ratkaisemien ongelmien kautta. Tämä auttaa opiskelijoita ymmärtämään opiskeltavien asioiden merkityksen, sekä antaa heille jotain johon liittää uudet asiat. Ymmärtäminen ja liittäminen motivoivat opiskelijoita, sekä auttavat heitä soveltamaan tietoa oppimistilanteen ulkopuolella. Tutustumisen kohteeksi valitun ongelman on oltava niin monipuolinen ja haastavaa, että siihen voidaan liittää erilaisia näkökulmia. Oppimisen kannalta on myös tärkeää muistaa, että ankkurointia toteutetaan koko oppimisprosessin ajan. (Hakkarainen ym. 2005a, 299–300.)

Ongelman asettaminen. Tietoa ei liitetä suoraan vanhaan tietoon, vaan se rakennetaan ongelmia asettamalla. Lähtökohtana ovat ongelmat, joita ratkotaan yhteisen pohdinnan ja ajattelun avulla. Ongelmien tulee olla opiskelijoille merkityksellisiä, jotta pohdinnan ja ajattelun tuloksena syntyneet selitykset tuottavat tuloksia. Oppimistapahtuman alussa määritelty suuri ongelma jaetaan prosessin aikana joukoksi pienempiä ongelmia. Pienempien ongelmien ratkaisemiseksi opiskelijoiden on ryhdyttävä uuden tiedon hankkimiseen. Myös kokeiden tekeminen ja ideoiden testaaminen on tärkeää. (Hakkarainen ym. 2005a, 300–301.)

Tiedon ja selitysten luominen. Opiskelijat luovat omat työskentelyteoriat kehittämällä omia malleja, hypoteeseja, oletuksia, selityksiä sekä tulkintoja oppimisen kohteena olevasta ilmiöstä. Työskentelyteoriat kehittävät opiskelijoiden omia ajatuksia ja ideoita, opettajan teoreettiseen auktoriteettiin tukeutumisen sijasta. Tukeutumisen sijaan tavoitteena on kannustaa opiskelijoita. Aluillaan olevia ideoita tulee tukea luomalla kannustava oppimisympäristö, jotta niitä ei tuhota liian kriittisellä suhtautumisella. (Hakkarainen ym. 2005a, 301.)

Rakentava kriittinen arviointi. Arvioidaan oppimisprosessin edistymistä kriittisesti ja asetetaan uusia tavoitteita. Arvioinnin kohteena eivät ole yksittäiset ajatukset, vaan yhdessä luodut teoriat. Arvioinnilla pyritään kehittämään ja parantamaan opiskelijoiden luomia teorioita. Arvioinnissa on tärkeää opiskelijoiden luomien teorioiden kehittämismahdollisuudet, ei ideoiden esittäjät. (Hakkarainen ym. 2005a, 301–302.)

Uuden tiedon hankkiminen ja luominen. Oppimisprosessin tavoitteena on uuden tiedon ja ymmärryksen synnyttäminen. Yhdessä luotuja teorioita testataan esimerkiksi etsimällä tietoa kirjallisuudesta ja tutkimusaineistoista. Tällä pyritään toteamaan opiskelijoiden taito itsenäiseen tutkimustyöhön ja uuden tiedon luomiseen. Oppimisprosessin onnistumista voidaan arvioida sillä, kykenevätkö opiskelijat tuottamaan monimutkaisia työskentelyteorioita, luopumaan arkikäsitteistään sekä löytämään merkityksellisiä käsitteitä ja malleja. (Hakkarainen ym. 2005a, 302.)

Asiantuntijuuden jakaminen. Tutkivan oppimisen prosessit voidaan jakaa oppimisyhteisön jäsenten kesken. Opiskelijoiden tulisi kyetä luomaan uusia ajatuksia muiden luomien mallien pohjalta. Näin tiedon kehittyminen on koko oppimisyhteisön vastuulla. (Hakkarainen ym. 2005a, 302–303.)

Tutkivan oppimisen mallin voidaan sanoa soveltuvan hyvin oppilasupseerien oppimiseen. Malli huomio ja hyväksikäyttää aikuisopiskelijoiden aiemmin suoritettujen opintojen sekä työelämän aikana hankittuja tietoja ja kokemuksia. Opittavien asioiden ymmärtäminen ja liittäminen todellisiin ongelmiin motivoi opiskelijoita, sekä auttaa heitä tulevaisuudessa soveltamaan tietoa oppimistilanteen ulkopuolella. Oppimiskokemuksesta tulee mielekäs ja hyödylliseksi koettu tapahtuma. Tutkivan oppimisen mallin voidaan myös sanoa olevan sopiva menetelmä johtamisen tieteenalan opiskeluun. Mallin peruseriaatteet tukevat Pedagogisen käsikirjan (2010, 16) määrittämää johtamisen aineopintojen kokonaistavoitteen saavut-

tamista, jonka mukaan johtamisen aineopinnoilla pyritään antamaan opiskelijoille valmiudet oma-aloitteiseen ammattitaidon ja toimintaympäristön kehittämiseen.

Opettajakeskeinen oppiminen

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen nousu yhteiskunnan oppilaitosten johtavaksi oppimiskäsitykseksi on korostanut opetuksessa ja oppimisessa oppijoiden tarpeita, aiempaa tietoa sekä aktiivista roolia oppimisprosessissa. Tämän takia opettajakeskeisyys koetaan usein negatiivisena ilmiönä. Puolustusvoimissa sillä on kuitenkin perusteltu paikka. Puolustusvoimien poikkeuksellinen toimintaympäristö ei aina mahdollistaa opiskelijoiden omien tulkintojen ja käsitysten huomioon ottamista oppimisprosessissa. Myös johtamisen opinnoissa tiettyjen asioiden oppimisen on perustuttava faktoihin, yksityiskohtien hallintaan sekä selkeisiin oppimistavoitteisiin. Toteutuakseen se vaatii asiantuntevan henkilön, joka välittää tiedon opiskelijoille sekä kontrolloi heidän oppimista.

Opettajakeskeisen oppimisen voidaan sanoa perustuvan behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Ruohotien (2002, 110) mukaan opettajakeskeinen opetus ja oppiminen nojaavat B.F. Skinnerin kehittämään oppimisen ideaan. Idean mukaan opettajan tehtävä on kehittää oppimisympäristö, joka antaa tunnustusta oikeana pidettävästä toiminnasta, ja ehkäisee sitä, mitä ei haluta. Oppimisen lähtökohtana on siis oppia asiat, mitkä halutaan tehdä uudelleen, ja jättää huomiotta se, mikä halutaan lakata tekemästä. Opetuksen ja oppiminen perustuu vahvaan kontrolliin, joka tapahtuu vahvistamisen keinoin. (Ruohotie 2002, 109.)

Opettajakeskeistä oppimista kuvaa hallintakeskeisyys. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettaja viitoittaa opiskelijoille tien ja pitää huolen siitä että tietä seurataan. Hallintakeskeisyys perustuu oletuksen, jonka mukaan opiskelija pyrkii automaattisesti suorittamaan hänelle annetut tehtävät. (Rauste-von Wright ym. 2003, 176.) Uusikylä ja Atjonen (2005, 120) näkevät opettajakeskeisessä oppimisessä opettajan roolin auktoriteettina, joka ottaa vastuun oppilaidensa oppimisesta käynnistämällä oppimistapahtuman, sekä ohjaamalla sitä. Opettajakeskeisessä opiskelussa korostuvat yksipuoliset opetusmenetelmät ja siinä opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutussuhde on heikko, koska oppiminen tapahtuu pääsääntöisesti opettajan esittävien opetusmenetelmien kautta. Tyypillisiä opettajakeskeisen oppimisen opetusmenetelmiä ovat esimerkiksi opettajan esitys, opettajan kysely sekä yhteiset harjoitukset.

Esittävässä opetuksessa opettaja pyrkii esittämään opittavat asiat opiskelijoille loogisesti ja ymmärrettävästi. Esityksensä aikana opettaja ohjaa oppilaitaan ja korjaa virheitä. (Uusikylä

& Atjonen 122–123). Opettajan kyselyllä tarkoitetaan menetelmää, jossa opiskelijoiden oppiminen tapahtuu opettajan esittämien kysymysten kautta. Kysymykset voidaan esittää suullisesti tai kirjallisesti. Usein kysymykset ovat varsin helppoja, joihin opiskelijoiden oletetaan osaavan vastata opetusmateriaalista opituin sanoin. Opiskelijoiden omaa ajattelua korostavia kysymyksiä käytetään vähän. Opiskelijoiden oman ajattelun vähyyden lisäksi kyselymenetelmän huonona puolena voidaan nähdä vastaamisen painottuminen muutamille aktiivisille oppilaille. (Uusikylä & Atjonen 2005, 123.) Yhteiset harjoitukset ovat yksi suosituimmista opiskelutavoista. Näissä harjoituksissa opiskelijoiden oppiminen perustuu ennalta valittujen tehtävien laatimiseen oppimateriaalin ohjaamina. Opettajan rooli tehtävien laatimisessa on toimia ohjaajana ja laatimisprosessin kontrolloijana. Yhteisten harjoitusten tekeminen nähdään usein tarpeellisena tai jopa välttämättömänä oppimisen kannalta, mutta sen liiallinen korostaminen heikentää opiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja oma-aloitteisuutta. (Uusikylä & Atjonen 2005, 121–123.)

Opettajakeskeistä oppimista ohjaavat ulkoiset tavoitteet. Opettajakeskeistä oppimista kuvaa määrällisten oppimistulosten korostaminen, koska sen tuloksia ja opetustavoitteiden saavuttamista voidaan mitata konkreettisesti. Opettajakeskeiseen oppimiseen liittyykin vahvasti kouluoptimistinen ajatus siitä, että mitä vain voidaan opettaa ja oppia, jos tarjotaan oikeita ärsykeitä ja menetelmiä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 111). Tavoitteet eivät kuitenkaan ole ongelmattomia. Arvioimalla tavoitteiden saavuttamista sillä perusteella, että opiskelijat ovat oppineet kerran oikeat vastaukset, ei takaa sitä, että opiskelijat olisivat ymmärtäneet opitut asiat. Tämän tyylinen arviointi tuo esille ainoastaan sen, miten paljon opiskelijat oppivat, sekä miten he pärjäsivät käytetyllä arviointiasteikolla. Arvioinnista ei ilmene miten ja miksi hänen tulisi muuttaa omaa toimintaansa. (Rauste-von Wrightin ym. 2003, 182–183.)

3 JOHTAMISEN OPETUS- JA OPPIMISYMPÄRISTÖ

Sotatieteiden maisterin tutkinto on Maanpuolustuskorkeakoulussa opiskeltava ylempi korkeakoulututkinto. Maisterin tutkintoon johtavat opinnot muodostuvat sotatieteiden kandidaatin opinnoista, noin neljän vuoden mittaisesta työelämävaiheesta ja sotatieteiden maisterin opinnoista. Sotatieteiden maisterin opintojen laajuus on 120 opintopistettä, ja opinnot suoritetaan pääsääntöisesti kahdessa lukuvuodessa. Maisterin tutkintoon johtavat opinnot koostuvat sotatieteellisistä opinnoista, sotilasammattillisista opinnoista ja upseerikasvatuksesta. Sotatieteelliset opinnot muodostuvat pääaineen syventävistä opinnoista ja pro gradu -tutkielmasta seminaareineen (80 op), kaikille pakollisista opinnoista (25 op), pitkän sivuaineen harjoitustyöstä (10 op) sekä kieli- ja viestintäopinnoista (äidinkielen ja vieraan kielen opinnot, 5 op). (Opinto-opas yleinen osa 2013, 40–41.)

3.1 Johtamisen syventävät opinnot

Sotatieteiden maisterin opinnot suoritetaan pääaineen syventävien opintojen pohjalta. Pääosa syventäviä opintoja suorittavista opiskelijoista opiskelee vakituiseen upseerin virkaan johtavia opintoja. Kyseiset opiskelijat ovat aiemmin suorittaneet kolmevuotisen sotatieteiden kandidaatintutkinnon ja heillä on ennen maisteriopintojen aloittamista takanaan noin neljän vuoden työkokemus nuoremman upseerin tehtävistä. (Opinto-opas 2013, 7.)

Johtamisen syventävät opinnot on 80 opintopisteen kokonaisuus. Johtamisen syventävät opinnot sisältävät kaikille johtamisen pääaineopiskelijoille pakolliset yhteiset sisältöopinnot (21 op) sekä tutkimusmenetelmä- ja tutkielmaopinnot (49 op). Lisäksi opiskelijoille on tarjolla valinnaisia opintoja (10 op). Valinnaiset opinnot tukevat oppinnäytetyön tekemistä. Pääaineopiskelijat voivat valita valinnaisia opintoja sekä oman ainelaitoksen, että muiden ainelaitosten opintotarjonnasta. (Opinto-opas 2013, 14–15.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltavat opinnot jaksot: *IC02 Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2* sekä *IC03 Johtamisopit ja taistelun johtaminen* kuuluvat kaikille johtamisen pääaineopiskelijoille pakollisiin yhteisiin sisältöopintoihin.

Johtamisen oppiaineen opetuksen ja tutkimuksen ytimessä ovat strateginen johtaminen ja kommunikaatio sekä muutosjohtaminen ja syväjohtaminen. Näillä osa-alueilla luodaan teoreettisen perustan käytännön johtamiselle, jota toteutetaan sotatieteiden maisteriopinnoissa muun muassa erilaisissa harjoituksissa. Tutkintojen välissä oleva työelämävaihe on tärkein

aika johtajana kehittymiselle. (Pedagoginen käsikirja 2010, 15.) Sotatieteiden maisterin tutkintoon liittyvien johtamisen syventävien opintojen tavoitteena on syventää opiskelijoiden tietämystä johtamisesta tieteenalana. Lisäksi opiskelijan on hallittava tieteelliset kriteerit täyttävän opinnäytetyön laatiminen. Opintojen aikana opiskelija hankkii itselleen laajan tietämyksen johtamisesta eri toimintaympäristöistä sekä saa valmiudet osallistua oman alansa johtamiskäytäntöjen kehittämiseen. Yleisten maisteritutkintoon kuuluvien akateemisten tavoitteiden lisäksi opintojen tavoitteena on antaa tutkinnon suorittaneille valmiudet toimia sodan ajan joukkojen joukkoyksikköpäällystötehtävissä sekä rauhan ajan perusyksikön päällikkötehtävissä. Johtamiskäytännön analysoinnilla ja kehittämällä on myös tärkeä rooli opinnoissa. (Opinto-opas yleinen osa 2013, 48–49.)

Johtamisen opetuksen keskeisimmän perusolettamuksen mukaan johtaminen on erittäin merkittävä osa upseerin ammattia. Opinnoilla pyritäänkin antamaan sotilasjohtajille riittävät teoreettiset ja käytännön harjoittelun kautta toteutuvat johtamisvalmiudet. (Pedagoginen käsikirja 2010, 15.) Johtamisen opetus ei rajoitu ainoastaan johtamisen oppiaineeseen vaan sitä toteutuu kaikissa sotatieteellisissä oppiaineissa. Tavoitteena on, että opiskelijan valmistuttua hän haluaa ja kykenee oma-aloitteisesti kehittämään ammattitaitoaan ja toimintaympäristöään paremmaksi. (Pedagoginen käsikirja 2010, 16.)

Oppimiskäsitys ja opetusmenetelmät

Johtamisen opinnoissa opetusmenetelmät eivät suoranaisesti pohjautu mihinkään yksittäiseen oppimiskäsitykseen, vaan ne ovat muotoutuneet usean eri oppimiskäsityksen pohjalta. Johtamisen opetuksen oppimiskäsitys perustuu perusolettamukseen, jonka mukaan johtaminen on erityisessä keskiössä upseerin ammatissa. Hyvän sotilasjohtajan on saatava opintojen aikana riittävät teoreettiset, mutta myös käytännön harjoittelun kautta tapahtuvat johtamisvalmiudet. Johtajana kehittymisen työkalut edistävät upseerien elinikäistä oppimista. (Pedagoginen käsikirja 2010, 15.)

Maanpuolustuskorkeakoulun rehtorin määrittämän Maanpuolustuskorkeakoulun strategian mukaan tutkintoon johtavan opetuksen tulee perustua tutkivan oppimisen periaatteisiin (Pedagoginen käsikirja 2010, 10). Johtamisen opetus perustuu neljään periaatteeseen. Ensimmäisen periaatteen mukaan opittavasta asiasta opiskellaan ensin teoria ja sen jälkeen teoriaa toteutetaan käytännön kautta. Toisen periaatteen mukaan asiat hahmotetaan ensin kokonaisuuksina jonka jälkeen siirrytään rajattuihin yksityiskohtiin. Kolmanneksi kaikkien asioiden tarkastelu

aloitetaan ensin mekanistisesta ympäristöstä ja sen jälkeen edetään kohti kaoottisempaa ympäristöä. Neljännen periaatteen mukaan opetus etenee yleisestä erityiseen ja täydentävään. Periaatteiden tavoitteena on laajentaa ja parantaa opiskelijoiden hahmotuskykyä sekä kehittää heidän tietonsa ja taitonsa riittävälle tasolle. (Pedagoginen käsikirja 2010, 16.)

Oppimisympäristö

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan Toiskallion (1998,41) mukaan fyysistä, psyykkistä, henkistä ja sosiaalista ympäristöä, joka motivoi, ohjaa ja tukee oppimista sekä antaa palautetta. Rauschte-von Wright ym. (2003, 62) näkevät, että oppimisympäristön on oltava myös turvallinen, hyvántahtoinen ja jännittävä, sekä sen tulisi tukea opiskelijoiden motivaatiota herättämällä heissä omakohtaisia kysymyksiä. Johtamisen toimintaympäristössä korostuvat johtajan taito kommunikoida ja motivoida. Lisäksi sotilasjohtajan on kyettävä kantamaan vastuuta johtamistilanteessa ja johdettavista ihmisistä. Johtamisen opintojen oppimisympäristö painottaakin eri toimintaympäristöissä johtamisessa tarvittavia tietoja ja taitoja. Johtamisen opinnoissa korostuvat viestintä ja kommunikaatiotaidot, lainsäädäntö, muiden viranomaiskulttuurien ja turvallisuustoimijoiden yhteistyössä tarvittavien työkalujen tietämys sekä teknologian asema johtamisen työkaluna. (Pedagoginen käsikirja 2010, 16.)

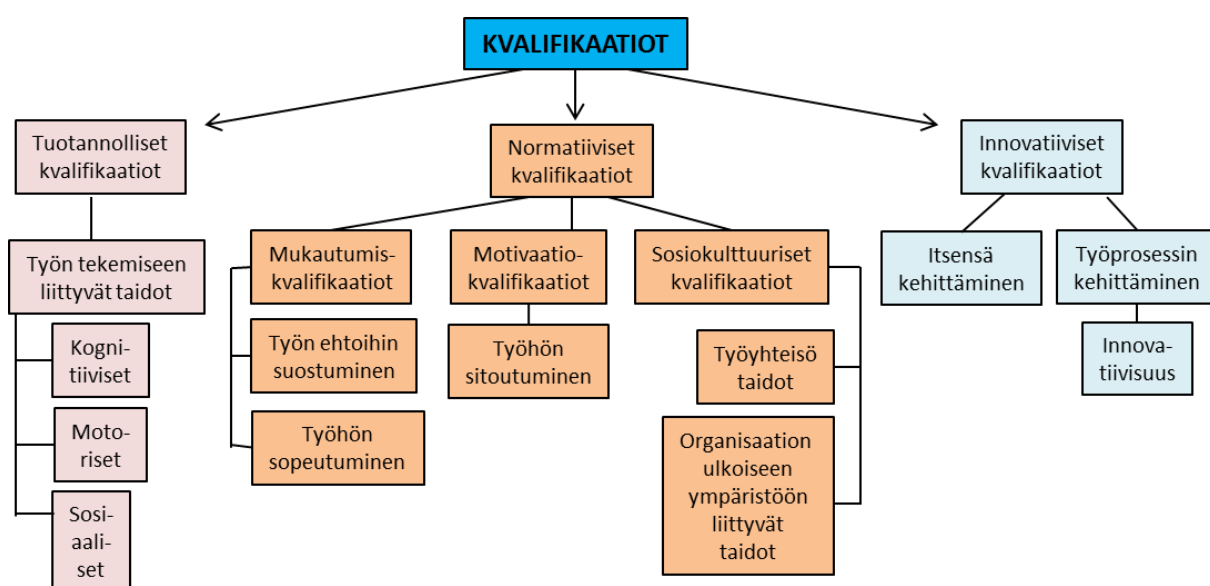
3.2 Opintojen ja työelämän välinen suhde

Suurin osa yliopistoissa suoritetuista tutkinnoista ei valmista suoraan mihinkään ammattiin, ja siksi yliopistokoulutus ymmärretäänkin hyvin usein yleissivistäväksi koulutukseksi. Sotatieteiden maisterin tutkinto on kuitenkin yksi ammattiin johtavista yliopistotutkinnoista. Tutkinnon suoritettuaan opiskelijat valmistuvat vakituiseen upseeriin virkaan. Tämän takia sotatieteiden maisterin opintojen tulisi antaa opiskelijoille pätevyys ja kyky suoriutua upseerin ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Työelämän kannalta ideaalitalanteessa opintojen suunnittelussa otetaan huomioon työelämässä tarvittavat muodolliset pätevyudet, mutta opintojen tavoitteet perustuvat työelämän osaamisvaatimuksiin, akateemiset tavoitteet huomioon ottaen.

Tarkasteltaessa opintojen yhteyttä työelämään, esille nousevat kompetenssin ja kvalifikaation termit. Kompetenssi voidaan ymmärtää yksilön pätevyytenä ja kykynä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Kvalifikaatiosta puhuttaessa tarkoitetaan työelämästä yksilölle asetettuja työn vaatimuksia, jotka yksilön tulee hallita. (Hanhinen 2010, 142.) Tässä tutkimukses-

sa selvitetään opiskelijoiden käsityksiä opintojen antamasta kompetenssista työelämän kvalifikaatioihin.

Hanhisen (2010, 79) mukaan kuviossa 6 esitetyt kvalifikaatiot jaotellaan yleensä kolmeen eri luokkaan: 1) tuotannolliset kvalifikaatiot, 2) normatiiviset kvalifikaatiot ja 3) innovatiiviset kvalifikaatiot. *Tuotannollisilla kvalifikaatioilla* tarkoitetaan työn suorittamisessa tarvittavia ammatillisia tietoja ja taitoja. *Normatiivisilla kvalifikaatioilla* tarkoitetaan työntekijän henkilökohtaisia ominaisuuksia. Normatiiviset kvalifikaatiot jaetaan usein kolmeen alaosaan: 1) mukautumiskvalifikaatiot ovat työhön sopeutumisen ja työn suorittamisen ehtoihin suostumisesta. 2) Motivaatiokvalifikaatioihin liittyvät työn sisällölliseen sitoutumiseen liittyvät tekijät. 3) Sosiokulttuuriset kvalifikaatiot tarkoittavat työntekijän suhdetta organisaation ja sen ulkoiseen ympäristöön. *Innovatiiviset kvalifikaatiot* ymmärretään työprosessin kehittämisenä ja työrutineista poikkeavana toimintona. (Hanhinen 2010; Väärälä 1995)



Kuvio 6. Kvalifikaatiot (mukaillen Hanhinen 2010, 86).

Sotatieteiden maisterin tutkinnon jälkeen opiskelijat pääsääntöisesti palaavat joukko-osastoihin. Tyypillisiä sotatieteiden maisterien tehtäviä joukko-osastoissa ovat perusyksikön päällikön ja varapäällikön sekä esikuntien ja eri sektoreiden osastoupseerin tehtävät. Kyseisten tehtävien keskeisimpiä kvalifikaatioita ovat johtamis- ja vuorovaikutustaidot, koulutusta ja palvelusta ohjaavien ohjeiden ja määräysten sekä työ- ja palvelusturvallisuuteen liittyvien normien hallinta, henkilökunnan ja varusmiesten johtamis- ja kouluttamistoiminnan ohjaamisen hallitseminen, hallinnon hoitamisen osaaminen, koulutuksen suunnittelu- ja johtamistaito sekä henkilökunnan osaamisen kehittämisen hallinta. (Yleinen palvelusohjesääntö 2009, 35.)

Seuraavaksi tarkastellaan opintojen kompetenssia ja niiden vastaavuutta työelämän asettamiin kvalifikaatioihin opetusta ohjaavien asiakirjojen perusteella. Sotatieteiden maisterin opintojen antamia valmiuksia ja niiden vastaavuutta työelämän tarpeisiin voidaan tarkastella muodollisen pätevyyden sekä ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen näkökulmasta. Tämän luvun (luku 3) alussa kuvattujen pedagogisessa käsikirjassa (2010) ja opinto-oppaassa (2013) määritettyjen opintojen sisällön, tavoitteiden ja oppimiskäsityksen mukaan opintojen voidaan sanoa vastaavan työelämän kvalifikaatioihin antamalla opiskelijoille kompetenssin (muodollisen pätevyyden) muun muassa rauhan ajan perusyksikön päällikkötehtäviin ja sodan ajan joukkojen joukkoyksikköpäällystätehtäviin.

Se minkälaista kompetenssia (tiedot ja taidot) opinnot antavat työelämän edellyttäviin tehtäviin (kvalifikaatiot), onkin huomattavasti vaikeampi määrittää. Opetusta ohjaavissa asiakirjoissa asetettuja tavoitteita tarkasteltaessa, opinnot vaikuttavat hyvin teoriapainotteisilta. Opetusta ohjaavien asiakirjojen perusteella opinnot antavat opiskelijoille laajan teoriapohjan sekä valmiudet laaja-alaiseen tiedon hankintaan ja hallintaan. Lisäksi opinnot antavat valmiuksia itsensä kehittämiseen ja kriittiseen ajatteluun. Opintojen antamat valmiudet työtehtävissä vaadittaviin käytännön taitoihin vaikuttavat vähäisiltä. Tarkasteltaessa opintojen kokonaisuutta, opintojen voidaan sanoa vastaavan varsin heikosti varsinaisiin työelämän kvalifikaatioihin. Opinnoilla näyttää olevan suurempi vaikutus opiskelijoiden kompetenssiin. Opiskelijoiden kompetenssia on tarkoitus kehittää antamalla heille asiantuntijavalmiudet sekä asiantuntijatehtävissä vaadittavat tiedonkäsittelytaidot. Kyseiset valmiudet ja taidot mahdollistavat opiskelijoiden osallistumisen työelämässä oman alansa kehittämiseen.

3.3 Opetusta ohjaavat asiakirjat

Tässä tutkimuksessa tarkasteltavien opintojaksojen opetusta ohjaavia asiakirjoja ovat opinto-opas, pedagoginen käsikirja ja käsikirjoitus sekä opintojaksoista laaditut kurssikäskyt.

Opinto-opas 2013 ja Opinto-oppaan yleinen osa 2013 ovat Maanpuolustuskorkeakoulun rehtorin vahvistamia, vuosittain päivitettäviä asiakirjoja, joissa kuvataan Maanpuolustuskorkeakoulun sotatieteelliseen tutkintoon johtava koulutus. Opinto-oppaissa kuvataan sotatieteellisen tutkinnon yleiset tavoitteet sekä opintojaksokohtaiset sisällöt. Opinto-oppaiden avulla vastaan kysymykseen: Mitä opetetaan, ja mihin opetuksella pyritään?

Pedagogisessa käsikirjassa 2010 kuvataan sotatieteellisen tutkinnon yleiset pedagogiset periaatteet. Pedagogisen käsikirjan liitteenä olevassa *pedagogisessa käsikirjoituksessa* kuvataan

opintojaksokohtaiset pedagogiset rakenteet. Pedagoginen käsikirja ja käsikirjoitus vastaavat kysymykseen: Miten opetetaan?

Maanpuolustuskorkeakoulun asiakirjat AK1086 ja AK1088 ovat opintojaksosta laadittuja opintojaksokäskyjä. Opintojaksokäskyt ovat opintojakson johtajan laatimia ja ainelaitoksen johtajan vahvistamia opintojakson toteutussuunnitelmia. Opinto-opas sekä pedagoginen käsikirja ja käsikirjoitus antavat opintojakson johtajalle perusteet kurssikäskyn laatimiseen. Kursikäskey on opintojaksokohtainen asiakirja, jossa kuvataan yksityiskohtaisesti opintojakson sisältö, toteutus, tavoitteet sekä opintojakson arviointi. Opintojaksokäskey vastaa kysymykseen: Mitä, ja miten opetetaan?

3.4 1C02 Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2

Tässä luvussa tarkastellaan *Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2* -opintojakson toteutusta ja toteutumista. Tarkastelu aloitetaan kuvaamalla opintojakson opetusta ohjaavien asiakirjojen määrittämät tavoitteet, sisältö ja suoritustapa. Tämän jälkeen kuvataan opintojakson toteutuminen käytännössä.

3.4.1 Opetusta ohjaavien asiakirjojen mukaiset tavoitteet, toteutus ja arviointi

Opinto-opas

Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2 -opintojakson oppimistavoitteena on syventää opiskelijoiden tietämystä sodan ajan johtamisen toimintaympäristöstä. Oppimistavoitteen saavuttaminen edellyttää, että opiskelijat ymmärtävät informaatio-operaatioiden, median, lainsäädännön ja sotilassosiologian asettamat vaatimukset johtamiselle. (Opinto-opas 2013, 72.)

Opinto-oppaan (2013, 72) mukaan *Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2* -opintojakso on laajuudeltaan viiden opintopisteen kokonaisuus, joka toteutetaan kolmessa eri vaiheessa. Jokaisella vaiheella on oma teema. Ensimmäisessä vaiheessa tarkastellaan sotilassosiologiaa ja lainsäädäntöä, toisessa vaiheessa oman aselajin/puolustushaaran sodan ajan toimintaympäristöä ja kolmannessa vaiheessa strategista viestintää, informaatio-operaatioita ja mediaa. Kaikissa osa-alueissa opetuksen painopisteenä on kokonaisvaltainen johtamiskäsitys, jota mallinnetaan opiskelijoille johtamisen kuution avulla.

Opintojakson arviointi toteutetaan numeerisesti asteikolla 0–5. Opintojakson suorittaminen hyväksytysti edellyttää myös opintojaksolla käskettyjen harjoitus- oppimistehtävien suorittamisen hyväksytysti. Opintojakson arvosana määräytyy keskiarvona tenttien/oppimispäiväkirjojen/harjoitustöiden suorituksista sekä numeerisesti arvioitavasta oppimispäiväkirjasta. (Opinto-opas 2013, 73.)

Pedagoginen käsikirjoitus

Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2 -opintojakson oppimistavoitteena on syventää opiskelijoiden tietämystä sodan ajan johtamisen toimintaympäristöstä. Oppimistavoitteen saavuttaminen edellyttää, että opiskelijat ymmärtävät informaatio-operaatioiden, median, lainsäädännön ja sotilassosiologian asettamat vaatimukset johtamiselle. (Pedagoginen käsikirja 2010 liite 1, 90.)

Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2 -opintojakso toteutetaan kolmessa eri vaiheessa, joista jokaisella vaiheella on oma teema. Vaiheiden karkeana jakona voidaan pitää jakoa: sotilassosiologia, lainsäädäntö, media ja info-operaatiot. Lisäksi opintojaksolla tehdään mahdollisesti vierailu käsiteltävään aiheeseen liittyvään kohteeseen. (Pedagoginen käsikirja 2010 liite 1, 90–91.)

Opintojakso on laajuudeltaan seitsemän opintopisteen kokonaisuus. Opintojakso on jaettu kolmeen eri vaiheeseen. Eri vaiheiden laajuudet ovat 3 op, 1 op ja 3 op. Kaksi kolmen opintopisteen vaihetta toteutetaan omina kokonaisuuksinaan ja yhden opintopisteen vaihe toteutetaan opintojaksojen 5C01-03 yhteydessä. Opintojaksot 5C01-03 ovat kaikille upseerin virkaan johtavia maisterin opintoja suorittaville opiskelijoille yhteisiä ja pakollisia operaatiotaidon ja taktiikan opintoja. *Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2* -opintojakson opetus- ja työskentelymuodot tuntimäärineen jakautuvat seuraavalla tavalla: luennot (80 h), harjoitukset (6 h), omatoiminen opiskelu harjoitustöiden tekeminen mukaan lukien (75 h), tentit (4 h), ryhmätyöt (16 h) ja vierailut (8 h). Opintojakso toteutus jakautuu eri lukukausille: 1. ja 2. vaihe toteutetaan ensimmäisen opiskeluvuoden kevätlukukaudella ja 3. vaihe toisen opiskeluvuoden syyslukukaudella. (Pedagoginen käsikirja 2010 liite 1, 91.)

Opintojakson arviointi toteutuu arvioitavista koulutöistä. Opintojakson suorittaminen hyväksytysti edellyttää myös opintojaksolla käskettyjen harjoitus- oppimistehtävien suorittamisen hyväksytysti. Opintojakson arvosana määräytyy keskiarvona tenttien/

oppimispäiväkirjojen/harjoitustöiden suorituksista sekä numeerisesti arvioitavasta oppimispäiväkirjasta. Opintojakson arviointi toteutetaan numeerisesti asteikolla 0–5. (Pedagoginen käsikirja 2010 liite 1, 92–93.)

Opintojaksokäsky

Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2 -opintojakson oppimistavoitteena on syventää opiskelijoiden tietämystä sodan ajan johtamisen toimintaympäristöstä. Oppimistavoitteen saavuttaminen edellyttää, että opiskelijat ymmärtävät informaatio-operaatioiden, median, lainsäädännön ja sotilassosiologian asettamat vaatimukset johtamiselle. Opiskelijoiden on myös havainnoidava käsiteltyjen kokonaisuuksien ilmenemistä ajallisesti opintojakson keskelle sijoittuvissa taktiikan harjoituksissa. Opintojaksolla opittujen asioiden on tarkoitus muodostaa kiinteä kokonaisuus yhdessä opintojaksolla *Johtamisopit ja taistelun johtaminen* opittujen asioiden kanssa. (AK1086 2014, 1.)

Kurssikäskyn (AK1086 2014, 2) mukaan *Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2* -opintojakso toteutetaan kolmessa eri vaiheessa. Opintojakson ensimmäisellä viikolla opiskelijat tarkastelevat sodan oikeussääntöjä luentojen, artikkelien, kirjallisuuden ja pientehtävien kautta. Opintojakson toinen viikko toteutetaan yhdessä strategian laitoksen kanssa. Toisen viikon aikana opiskelijat tarkastelevat valmiuslakeja ja poikkeusolojen johtamista asiantuntijaluentojen, kirjallisuuden ja pientehtävien kautta. Opintojakson kolmannella viikolla tarkastellaan informaatio-operaatioita, sotilassosiologiaa ja kyberturvallisuutta luentojen ja verkkomateriaalin kautta. Opintojakson arviointi toteutetaan numeerisesti asteikolla 0-5. Opintojakson arvosana muodostuu opintojakson aikana laadittavasta oppimispäiväkirjasta. Lisäksi kursilla laadittavat pientehtävät on suoritettava hyväksytysti. (AK1086 2014, 2.)

3.4.2 Opintojakson toteutuminen

Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2 -opintojakson painopiste muodostui sodan ajan johtamisen toimintaympäristön ja kokonaisvaltaisen johtamiskäsityksen sijaan eri organisaatioiden varautumiseen yhteiskunnan turvallisuustilanteisiin. Opintojakson laajuus oli viisi opintopistettä ja se toteutettiin kolmessa vaiheessa. Opintojakson opiskelu toteutui monimuoto-opetuksena, joka sisälsi lähiopetusta sekä etä- ja itseopiskelua. Opintojakson rakenne oli kurssikäskyn (AK1086 2014, 2) mukainen. Ensimmäinen vaihe toteutettiin tarkastelemalla sotilassosiologiaa ja lainsäädäntöä. Toisessa vaiheessa tarkasteltiin Suomen valtion, aluehal-

linnon, kunta-tason sekä yksityisen sektorin varautumista ja toimintaa normaalioloissa, häiriö-tilanteissa sekä poikkeusoloissa. Kolmas vaihe sisälsi yleiskatsauksen info-operaatioihin. Opintojakson aikana ei laadittu kurssikäskystä (AK1086 2014, 2) poiketen oppimispäiväkirjaa vaan opintojakson arvosana muodostui numeerisesti (asteikolla 1-5) arvioidusta lehtikirjoituksesta. Lehtikirjoituksen tuli olla 4-6 sivun mittainen asiantuntija-artikkeli henkilölle, joka ei tunne aihetta. Artikkelin aiheen sai valita itse opintojakson sisällöstä. Artikkelin arviointi toteutettiin Bloomin taksonomian mukaisesti. Opintojakson tärkeimpänä oppimistavoitteena oli siis opintojaksoilla opittujen tietojen ymmärtämisen syvyys, ei ulkoa osaamisen määrä. Seuraavaksi kuvataan opintojakson kolmen vaiheen toteutuneet sisällöt sekä niissä käytetyt opetus- ja oppimismenetelmät.

Vaihe 1 (viikko 7)

Opintojakson ensimmäinen vaihe kesti viikon ja se sisälsi kaksi etäopiskelupäivää sekä kolme lähiopetuspäivää. Etäopiskelun aiheena oli tutustua annettuun oppimismateriaaliin sotilas-sociologiasta ja lainsäädännöstä. Etäopiskeluun oli varattu aikaa 16 tuntia. Etäopiskelun opetus- ja oppimismenetelmät noudattivat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvaa tutkivan oppimisen mallia. Etäopiskelu toteutettiin itsenäisenä työskentelynä, jossa oppimisvastuu annettiin opiskelijoille. Opiskelijat tutustuivat annettuun materiaaliin itsenäisesti. Itsenäisen tutustumisen tavoitteena oli muodostaa oppimisen pohjaksi omia käsityksiä annetusta informaatiosta. Kolmen päivän lähiopetus toteutettiin käyttäen opetusmenetelmänä esittävää, opettajakeskeistä luento-opetusta (20 h). Luentojen aiheina olivat sodanoikeussäännöt (12 h) ja valmiuslainsäädäntö (8 h). Viikko-ohjelma (viikko 7) on esitetty tutkimuksen liitteessä (liite 1).

Viikon 7 lähiopetus toteutettiin behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Opetus- ja oppiminen perustuivat opettajakeskeisiin menetelmiin, joissa luennoitsija oli opetuksen keskiössä ja opetusmenetelmät olivat esittäviä. Opintojakson oppiminen perustui opiskelijoiden tiedon määrän lisäämiseen kuunteluoppilana. Viikon aikana ei toteutettu sovellettuja harjoituksia, pientehtäviä, case-tilanteita tai ryhmätöitä. Viikon aikana opetetut asiat olivat opiskelijoille ennestään tuttuja yleisellä tasolla. Kyseisiä asioita oli käsitelty jo pintapuolisesti kandidaatin opintojen aikana. Lisäksi osalle opiskelijoista asiat olivat tuttuja työelämästä ja kriisinhallintatehtävistä. Tästä huolimatta opettavien aiheiden voidaan sanoa olleen tarkoituksenmukaisia, koska asioiden syvällisempi pohdinta laajensi upseerin perusosaamiseen kuuluvia tietoja sotilassociologiasta ja lainsäädännöstä.

Vaihe 2 (viikko 8)

Opintojakson toinen vaihe kesti viikon ja se sisälsi neljä lähiopetuspäivää sekä yhden etäopiskelupäivän. Lähiopetuspäivien luennot käsittelivät Suomen valtion, suojelupoliisin, aluehallinnon, kuntatason sekä yksityisen sektorin varautumista ja toimintaa normaalioloissa, häiriötilanteissa sekä poikkeusoloissa. Luennoitsijoina olivat turvallisuudesta vastaavat henkilöt valtion, aluehallinnon, kunta-tason sekä yksityisen sektorin alalta. Lähiopetus koostui luento-opetuksesta (15 h) ja yritysvierailusta Neste Oilin öljyjalostamolle (8 h). Etäopiskelupäivä (8 h) oli varattu itsenäisenä opiskeluna toteutettavaan koulutyön laatimiseen.

Ensimmäisen lähiopetuspäivän luentojen aiheena olivat Suomen valtion varautuminen eri olojen häiriötilanteisiin (3 h). Päivän opetus toteutettiin käyttämällä esittävää, opettajakeskeistä luento-opetusta. Toisen lähiopetuspäivän aiheena oli yritysvierailu Neste Oilin öljyjalostamolle. Yritysvierailulla tutustuttiin yhteiskunnalle elintärkeän toiminnan varautumiseen eri olojen häiriötilanteisiin (8 h). Yritysvierailu sisälsi luentoja Neste Oilin toiminnasta ja varautumisesta eri olojen häiriötilanteisiin (4 h). Lisäksi vierailu sisälsi tutustumisen Neste Oilin öljyjalostamoon (4 h). Kolmannen lähiopetuspäivän luennot käsittelivät aluehallinnon (2 h), kuntatason (2 h) sekä suojelupoliisin (2 h) varautumista eri olojen häiriötilanteisiin. Lisäksi päivä sisälsi luennon Suomen valtion huoltovarmuudesta poikkeusoloissa kansainvälisen ulottuvuuden näkökulmasta (1 h). Kolmannen päivän luentojen oppiminen perustui tiedon vastaanottamiseen kuunteluoppilaana. Luentojen opetus- ja oppiminen perustuivat opettajakeskeisiin menetelmiin, jossa opetusmenetelmät olivat esittäviä. Neljännen ja viimeisen lähiopetuspäivän aiheina olivat yhteiskunnan elintärkeät toiminnot kansainvälisen ulottuvuuden näkökulmasta (1 h), Helsingin varautuminen poikkeusoloihin (2 h), sotilaallinen näkökulma pääkaupunkiseudun varautumiseen (1 h) sekä puolustusvoimien tulevaisuuden haasteet (1 h). Myös viimeisen päivän luentojen opetus toteutettiin esittävänä luento-opetuksena. Opiskelijoiden oppiminen perustui luennoilla opettajakeskeiseen oppimiseen, jossa oppiminen tapahtui tiedon määrän lisääntymisenä kuunteluoppilaana. Viikon 8 viikko-ohjelma on esitetty tutkimuksen liitteessä (liite 1).

Myös opintojakson toisen viikon lähiopetus toteutettiin behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Opetus- ja oppiminen perustuivat opettajakeskeisiin menetelmiin, joissa luennoitsijat olivat opetuksen keskiössä ja heidän opetusmenetelmät olivat esittäviä. Viikon aikana ei toteutettu sovellettuja harjoituksia, case-tilanteita, pientehtäviä tai ryhmätöitä. Luennoilla opetetut asiat olivat opiskelijoille ennestään tuttuja kandidaatin opintojen ja työelämän ajoilta.

Opetettavat aiheet olivat pääosiltaan vanhan kertausta, mutta asioiden tarkempi käsittely paransi opiskelijoiden ymmärtämisen syvyyttä.

Vaihe 3 (viikko 21)

Opintojakson viimeinen vaihe sisälsi neljä etäopiskelupäivää ja yhden lähiopetuspäivän. Viikon ensimmäinen päivä oli varattu etäopiskeluun. Etäopiskelupäivän (8 h) aiheena oli tutustua annettuun oppimismateriaaliin info-operaatioista sekä seurata aktiivisesti eri tiedotusvälineistä Euroopassa kehittymässä ollutta kriisiä. Viikon toinen päivä oli viikon ainoa lähiopetuspäivä. Lähiopetus koostui yhdestä luennoista (2 h) info-operaatioista ja keskustelusta sen hetkistä tapahtumista Euroopassa. Päivän opetuksessa korostettiin opiskelijoiden aktiivista roolia oppimistapahtumassa. Luennoitsijana toiminut asiantuntija johdatteli luennon aluksi opiskelijat käsiteltävään aiheeseen. Alustuksen jälkeen luennoitsija aktivoi opiskelijoita osallistumaan oppimistapahtumaan keskustelujen, omien käsitysten ja mielipiteiden esiin tuomisella sekä niiden kriittisellä pohtimisella. Viikon kolme viimeistä päivää oli varattu itsenäisenä opiskeluna toteutettavaan etäopiskeluun (24 h). Itsenäisen opiskelun aiheena oli koulutyön laatiminen. Viikosta 21 ei julkaistu viikko-ohjelmaa. Viikko-ohjelman korvasi pääopettajan sanoma Puolustusvoimien verkko-oppimisalustassa (PVMOODLE). Sanoma on esitetty tutkimuksen liitteessä (liite 1).

Viikon 21 etäopiskelu ja lähiopetus toteutettiin vahvasti konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan. Viikon oppimisen lähtökohtana oli tutkiva oppiminen. Opintojakson oppiminen perustui opiskelijan omaan aktiivisuuteen, jonka avulla he muodostivat asiantuntemuksena käsiteltävästä aiheesta. Opiskelijoille annettiin vastuu oppimisestaan heidän etsiessään uutta tietoa info-operaatioista. Opintojakson oppiminen toteutui tutkimalla ja löytämällä itse opittavat asiat sekä rakentamalla info-operaatioista ja kriiseistä omia käsityksiä. Viikon aikana tarkasteltuja asioita oli käsitelty yleisellä tasolla kandidaatin opintojen aikana. Tästä huolimatta oppiminen ei ollut vanhan kertausta. Info-operaatiot ovat alati kehittyvä ja muuttuva sodankäynnin muoto, joten kandidaatin opintojen aikana opitut tiedot olivat jo osin vanhentuneita. Opiskelijoiden hankkima aiempi tieto info-operaatioista ennen viikon 21 opetusta perustui lähinnä eri tiedotusvälineistä opittuihin asioihin. Opetettavat aiheet olivat tarkoituksenmukaisia, koska info-operaatiot ovat koko ajan lisääntyvä sodankäynnin muoto.

Verrattaessa opintojakson oppimisen ja opetuksen käytännön toteutumista opetusta ohjaavissa asiakirjoissa määritettyihin perusteisiin, niissä ilmenee sisältöjen ja toteutuksen osalta eroa-

vaisuuksia ja ristiriitaisuuksia. Opintojaksolle määritetystä nimestä *Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2* poiketen, opintojaksolla ei tarkasteltu lainkaan johtamista sodan ajan toimintaympäristössä. Opintojaksolle määritetyt opetus- ja opiskelumenetelmät tuntimääriin sekä opintojakson arviointitapa eivät myöskään täsmänneet opetusta ohjaaviin asiakirjoihin. Opintojaksolla toteutuneita opetus- ja opiskelumenetelmiä on verrattu pedagogisessa käsikirjoituksessa määritettyihin tuntimääriin taulukossa 1.

Taulukko 1. 1C02 opintojakson opetus- ja opiskelumenetelmät

1C02 opintojakson opetus- ja opiskelumenetelmät	
Pedagoginen käsikirjoitus	Toteutus
Luennot (80 h)	Luennot (37 h)
Harjoitukset (6 h)	Harjoitukset (0 h)
Omatoiminen opiskelu (mukaan luettuna harjoitustöiden laatiminen) (75 h)	Omatoiminen opiskelu (mukaan luettuna harjoitustöiden laatiminen) (56 h)
Tentit (4 h)	Tentit (0 h)
Ryhmätyöt (16 h)	Ryhmätyöt (0 h)
Vierailu (8 h)	Vierailu (8 h)
Yhteensä: 189 h	Yhteensä: 101 h

(Pedagoginen käsikirja 2010 liite 1, 91.)

Opiskelijoiden käsitykset *Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2* -opintojaksolla tapahtuneesta oppimisesta, oppimistavoitteiden saavuttamisesta, opintojen vaikutuksesta johtajana kehittymiseen sekä opintojen tarjoamista valmiuksista työelämään esitetään tutkimustuloksia käsittelevässä luvussa (luku 5).

3.5 1C03 Johtamisopit ja taistelun johtaminen

Tässä luvussa tarkastellaan *Johtamisopit ja taistelun johtaminen* -opintojakson toteutusta ja toteutumista. Tarkastelu aloitetaan kuvaamalla opintojakson opetusta ohjaavien asiakirjojen määrittämät tavoitteet, sisältö ja suoritustapa. Tarkasteltavat asiakirjat ovat Opinto-opas 2013 ja Maanpuolustuskorkeakoulun asiakirja AK1088 (opintojaksokäskey). Pedagogisessa käsikirjassa 2010 ei ole kuvattu opintojaksoa *Johtamisopit ja taistelun johtaminen*. Asiakirjatarkastelun jälkeen kuvataan opintojakson toteutuminen käytännössä.

3.5.1 Opetusta ohjaavien asiakirjojen mukaiset tavoitteet, toteutus ja arviointi

Opinto-opas

Johtamisopit ja taistelun johtaminen -opintojakso on kolmen opintopisteen kokonaisuus.

Opintojakson tavoitteena on, että opiskelijat tuntevat eri johtamisoppien kehityksen ja osaavat yhdistää toimintaympäristössään havaitsemiaan käytäntöjä näihin oppeihin liittyviksi kokonaisuuksiksi. Lisäksi opiskelijat tuntevat johtamisoppien yhteyden taistelun johtamiseen ja johtajuuteen. Opiskelijat myös harjaantuvat tieteellisten artikkelien hakemiseen ja hyödyntämiseen tiedon rakentamisessa. (Opinto-opas 2013, 73.)

Johtamisopit ja taistelun johtaminen -opintojaksolla opiskelijat perehtyvät seuraaviin kokonaisuuksiin: johtamisoppien kehitys, keskeisten puolustusvoimien johtamisoppien vaikutukset toimintaympäristössä (syväjohtaminen, strateginen johtaminen), sekä johtamisen erityispiirteet taistelutilanteessa. Opintojaksolla opittujen asioiden on tarkoitus muodostaa kiinteä kokonaisuus yhdessä opintojaksolla *Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2* opittujen asioiden kanssa. Näiden kahden opintojakson perusteella opiskelijat saavat kokonais käsityksen sodan ajan toimintaympäristöstä ja johtamisen erityispiirteistä. Lisäksi opiskelijat ymmärtävät toimintaympäristössä vaikuttavien johtamisoppien syitä ja taustoja. Taustakehyksenä johtamisopeille sovelletaan johtamisen kuutiota. (Opinto-opas 2013, 73–74.)

Opintojakson arvosana muodostuu opintojakson lopuksi laadittavasta oppimispäiväkirjasta, joka arvostellaan numeerisesti asteikolla 0-5 (Opinto-opas 2013, 74).

Opintojaksokäsky

Johtamisopit ja taistelun johtaminen -opintojakson tavoitteena on, että opiskelijat tuntevat eri johtamisoppien yhteyden taistelun johtamiseen ja johtajuuteen. Opintojaksolla opittujen asioiden on tarkoitus muodostaa kiinteä kokonaisuus yhdessä opintojaksolla *Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2* opittujen asioiden kanssa. Näiden kahden opintojakson perusteella opiskelijat saavat kokonais käsityksen sodan ajan toimintaympäristöstä ja johtamisen erityispiirteistä. Lisäksi opiskelijat ymmärtävät toimintaympäristössä vaikuttavien johtamisparadigmojen syitä ja taustoja. Opintojaksolla käytettävien opetusmateriaalien ja opetusmenetelmien avulla opiskelijat harjaantuvat etsimään ja lukemaan vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita. (AK1088 2014, 1.)

Opintojakso on tarkoitettu toteuttaa perehdyttämällä opiskelijat kurssin sisällön mukaisiin kokonaisuuksiin luentojen, kirjallisuuden, artikkelien ja erilaisten pientehtävien kautta. Opintojakson arviointi toteutetaan numeerisesti asteikolla 0-5. Opintojakson arvosana muodostuu opintojakson aikana laadittavista kirjoitustehtävistä. (AK1088 2014, 1–2.)

3.5.2 Opintojakson toteutuminen

Opintojakso kesti neljä päivää ja oli laajuudeltaan kolme opintopistettä. Opintojakson opiskelu muodostui lähiopetuksesta (11 h), itsenäisestä opiskelusta (9 h) ja koulutyöstä (1 h). Opintojakso ei sisältänyt etäopiskelua. Opintojakson painopisteenä oli opinto-oppaasta (2013) ja kurssikäskystä (AK1088) poiketen maavoimien taistelutavan 2015 tarkastelu kokonaisvaltaisesti johtamisen näkökulmasta, eivät johtamisopit. Opintojaksolla pyrittiin löytämään ajatuksia siitä, miten maavoimien taistelutapa 2015 tulisi huomioida koulutuksessa muutoksina tai kehittämisenä rauhan ajan puolustusvoimien toiminnassa.

Opintojakson ensimmäinen päivä sisälsi luento-opetusta (3 h) ja itsenäistä opiskelua (1h). Luennot käsittelivät taistelun johtamista ja johtajuutta. Painopisteenä olivat sotakokemusten perusteella johtajuudessa korostuvat osa-alueet: ammattitaito ja luottamuksen rakentaminen. Luentojen aluksi luennoitsija johdatteli opiskelijat aiheeseen esittämällä suomalaisten ja kansainvälisten sotakokemusten kautta ammattitaidon ja luottamuksen merkitystä taistelun johtamisessa ja johtajuudessa. Lisäksi luennoitsija toi esille johtamisen nelikenttään sitoen kyseisten osa-alueiden korostumisen merkityksen kokonaisvaltaiseen johtamiseen. Opetettavaan asiaan johdattelua seurasivat opetuskeskustelut opiskelijoiden ja opettajan välillä. Opetuskeskusteluissa opiskelijat toivat esille omia käsityksiään, perusteltuja väitteitä ja vastargumentteja sekä vaihtoehtoisia näkökulmia taistelun johtamisesta ja johtajuudesta. Opetuskeskustelujen tarkoituksena oli tuoda esille opiskelijoiden käsityksiä ja ajatuksia siitä, mitkä osa-alueet korostuvat taistelun johtamisessa ja johtajuudessa, sekä miten ne vaikuttavat kokonaisvaltaiseen johtamiseen.

Ensimmäisen päivän päätteeksi oli varattu yksi tunti itsenäiseen opiskeluun. Itsenäisen työskentelyn aiheena oli etsiä ja lukea verkko-oppimisympäristössä julkaistuja artikkeleita taistelun johtamisesta ja johtajuudesta. Lisäksi verkko-oppimisympäristössä katsottiin johtajuutta ja johtamista käsittelevä lyhyt opetuselokuva. Luetuista artikkeleista laadittiin päivän aiheeseen sidotut lyhyet kuvaukset, jotka julkaistiin verkko-oppimisympäristössä. Verkko-oppimisympäristössä julkaistuja, muiden opiskelijoiden laatimia kuvauksia kommentoitiin

päivän aiheeseen sitoen. Lisäksi verkko-oppimisympäristössä julkaistusta opetusmateriaalista (artikkelit ja elokuva) keskusteltiin verkossa. Keskustelun aiheena oli artikkeleiden ja opetus-elokuvien vertailu puolustusvoimien ohjesääntöihin ja oppeihin. Tarkoituksena oli löytää näkökulmia siitä, koulutetaanko puolustusvoimien johtajakoulutuksessa niitä asioita, jotka sotakokemusten perusteella ovat korostuneet johtamisessa.

Opintojakson toisen päivän oppiminen toteutettiin luento-opetuksena (4 h) sekä itsenäisenä opiskeluna (4h). Luento alkoi opetuskeskustelulla (1 h) edellisenä päivänä luetuista artikkeleista ja niistä laadituista kuvauksista. Keskustelussa opiskelijat toivat esille omia näkemyksiään siitä, miten artikkeleissa oli kuvattu ammattitaidon ja luottamuksen merkitystä ihmisten johtamisessa. Opetuskeskustelua seurasivat luennot. Luentojen aiheena olivat organisaatiokulttuuri ja ihmisten johtaminen (2 h), sekä organisaatorakenne ja asioiden johtaminen (1 h). Luennot alkoivat luennoitsijan johdattelulla aiheeseen. Johdattelun jälkeen opetus toteutettiin opettajan ja opiskelijoiden välisenä opetuskeskusteluna. Opetuskeskustelussa etsittiin vastauksia kysymyksiin: Minkälainen organisaatiokulttuuri syntyy taisteleviin joukkoihin maavoimien taistelutavan myötä ja miten se vaikuttaa johtamiseen? Miten maavoimien taistelutavan 2015 mukainen organisaatorakenne vaikuttaa johtamiseen ja johtajuuteen? Opetuskeskusteluilla luotiin aktiivinen oppimistapahtuma, jossa oppiminen toteutui vuorovaikutuksen ja opiskelijoiden oman pohdinnan avulla. Opetuskeskusteluissa opiskelijat toivat esille omia käsityksiään sekä vaihtoehtoisia näkökulmia maavoimien taistelutavan 2015 vaikutuksista joukkojen johtamiseen.

Opintojakson toisen päivän päätteeksi oli varattu neljä tuntia omatoimiseen opiskeluun. Omatoimisen opiskelun aiheena oli etsiä ja lukea artikkeleita, jotka liittyivät maavoimien taistelutapaan 2015, organisaatiokulttuuriin ja ihmisten johtamiseen sekä organisaatorakenteisiin ja asioiden johtamiseen. Luetuista artikkeleista laadittiin lyhyt kuvaus. Kuvaukset julkaistiin verkko-oppimisympäristössä. Verkko-oppimisympäristössä julkaistuja, muiden opiskelijoiden laatimia kuvauksia opiskelijat kommentoivat päivän aiheeseen sitoen. Lisäksi verkko-oppimisympäristössä julkaistusta opetusmateriaalista keskusteltiin verkossa päivän aiheeseen sitoen.

Opintojakson kolmannen päivän opetus koostui luento-opetuksesta (4 h) ja omatoimisesta opiskelusta (4 h). Luento alkoi opetuskeskustelulla (1 h) edellisenä päivänä luetuista artikkeleista ja niistä laadituista kuvauksista. Keskustelussa opiskelijat toivat esille omia näkemyksiään siitä, miten artikkeleissa oli kuvattu organisaatiokulttuuriin merkitystä johtajuuteen sekä

organisaatorakenteiden merkitystä asioiden johtamiseen. Lisäksi keskusteltiin siitä, miten artikkeleissa esiin tulleet tekijät tulisi ottaa huomioon maavoimien taistelutavan 2015 mukaisen joukkojen johtamisessa. Opetuskeskustelua seurasivat luennot. Luentojen aiheena olivat maavoimien taistelutavan 2015 vaikutukset ja sen asettamat haasteet tulevaisuuden varusmieskoulutukselle (3 h). Luennot alkoivat opettajan johdattelulla aiheeseen. Johdattelun jälkeen opetus toteutettiin jälleen opettajan ja opiskelijoiden välisenä opetuskeskusteluna. Opetuskeskustelussa etsittiin vastausta kysymykseen: Mitä haasteita maavoimien taistelutapa 2015 asettaa tulevaisuuden varusmieskoulutukselle ja miten nämä haasteet tulisi ottaa huomioon tulevaisuuden koulutuksessa? Opetuskeskusteluilla luotiin aktiivinen oppimistapahtuma, jossa oppiminen toteutui keskinäisen vuorovaikutuksen ja opiskelijoiden oman pohdinnan avulla. Opetuskeskusteluissa opiskelijat toivat esille omia käsityksiään sekä vaihtoehtoisia näkökulmia maavoimien taistelutavan 2015 organisaation mukaisten joukkojen kouluttamiseen. Opintojakson kolmannen päivän päätteeksi oli varattu neljä tuntia omatoimiseen opiskeluun. Omatoimisen opiskelun aiheena oli valmistautuminen seuraavan päivän koulutyöhön.

Opintojakson viimeisenä päivänä laadittiin koulutyö (1 h). Koulutyön aiheena oli laatia enintään kahden sivun mittainen tiivis muistio puolustusvoimien henkilöstöjohdolle. Muistiossa oli tuotava esille opiskelevan nuoren upseerin näkemykset tulevaisuuden sodankäynnistä ja maavoimien taistelutavasta 2015. Koulutyö laadittiin sähköiseen muotoon ja se palautettiin verkko-oppimisympäristöön luotuun palautuskansioon. Koulutyön laadinta suoritettiin opetustilana käytössä olleessa auditoriossa. Opintojakson viikko-ohjelma on tutkimuksen liitteenä (liite 2).

Opintojakson opetus ja oppiminen toteutettiin vahvasti konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Opintojakson opetus rakentui luento-opetuksesta, opetuskeskusteluista sekä omatoimisesta opiskelusta. Viikon aikana ei toteutettu sovellettuja harjoituksia, case-tilanteita, pientehtäviä tai ryhmätöitä. Opetuksen ja oppimisen lähtökohta oli vahvasti oppilaskeskeinen. Oppimisen tavoitteena oli, että tieto ei siirry vaan opiskelijat rakentavat sen itse pohtimalla käsiteltyjä asioita. Opettajan rooli oppimisprosessissa oli ohjaava. Opettaja tuki opiskelijoiden oppimista ohjaamalla opiskelijat jokaisen päivän aluksi käsiteltävään aiheeseen. Näin oppimiselle luotiin puitteet ja edistettiin opiskelijoiden yksilöllisiä oppimisprosesseja. Luentoja seurasivat opetuskeskustelut opiskelijoiden ja opettajan välillä. Opetuskeskusteluissa päivän aiheesta etsittiin perusteltuja väitteitä ja vasta-argumentteja sekä vaihtoehtoisia näkökulmia. Opetuskeskusteluilla korostettiin opiskelijan aktiivista roolia oppimisprosessissa. Omatoimisenä opiskeluna toteutetun oppimisen lähtökohtana oli tutkivan oppimisen malli. Opiskelijat

oppivat tutkimalla ja löytämällä vastauksia luennoilla yhdessä määritettyihin kysymyksiin. Näin opiskelijat etsivät itse opittavat asiat sekä rakensivat niistä omia käsityksiään.

Viikon aikana opetetuista asioista johtajuuteen ja johtamiseen liittyvät asiat olivat opiskelijoille ennestään tuttuja kandidaatin opintojen ja työelämän ajoilta, ja siksi pääosiltaan vanhan kertausta. Uuden ulottuvuuden tarkasteltaviin asioihin toi maavoimien taistelutapa 2015. Johtamisen ja johtajuuden sekä joukkojen kouluttamisen tarkastelun liittäminen maavoimien taistelutapaan 2015 kehitti opiskelijoiden ammattiosaamista. Suurimmalla osalle opiskelijoista maavoimien taistelutapa 2015 oli täysin vieras käsite ennen opintojaksoa.

Opinto-opista (2013) ja kurssikäskystä (AK1088, 2014) poiketen kurssin arvosana ei muodostunut oppimispäiväkirjasta tai opintojakson aikana laadittavista kirjoitustehtävistä, vaan numeerisesti arvosteltavasta koulutyöstä. Arviointi toteutettiin tietojen ymmärtämisen syvyyttä mittaavan Bloomin taksonomian mukaisesti.

Verrattaessa opintojakson opetusta ohjaavia asiakirjoja opetuksen käytännön toteutumiseen, niissä ilmenee sisältöjen ja toteutuksen osalta eroavaisuuksia ja ristiriitaisuuksia. Opinto-opista (2013) ja opintojakson kurssikäskyn (AK1088) määrittämät sisällöt eivät toteutuneet. Myös opintojakson viikko-ohjelma erosi opetuksen käytännön toteutumisesta (ks. liite 2). Opintojaksolla johtamisoppien kehityksen ja niiden yhteyden taistelun johtamiseen ja johtajuuteen tarkastelu oli vähäistä. Taistelun johtamista ja johtajuutta tarkasteltiin johtamisen nekkentän ja maavoimien taistelutavan 2015 näkökulmasta. Opintojakson arviointitapa ei myöskään täsmännyt opetusta ohjaavissa asiakirjoissa määritettyihin arvosteluperusteisiin.

Opiskelijoiden käsitykset *IC03 Johtamisopit ja taistelun johtaminen* -opintojaksolla tapahtuneesta oppimisesta, oppimistavoitteiden saavuttamisesta, opintojen vaikutuksesta johtajana kehittymiseen sekä opintojen tarjoamista valmiuksista työelämään esitetään tutkimustuloksia käsittelevässä luvussa (luku 5).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvataan kuinka tutkimus tehtiin. Luvussa kuvataan tutkimuksen taustalla vaikuttavat tieteenfilosofiset lähtökohdat, tutkimuksen kohdejoukko, tutkimuksen toteutuksessa käytetty tutkimusmenetelmä sekä kuinka aineisto kerättiin ja miten se analysoitiin. Tarkoituksena on perustella tutkijan tekemät valinnat ja tutkimuksessa käytetyt menetelmät. Lisäksi pyritään antamaan seikkaperäinen kuvaus tutkimusprosessista, jotta lukija voi arvioida prosessin luotettavuutta.

Tämä tutkimus toteutettiin kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisia piirteitä ovat tiedon kokonaisvaltainen hankinta ja aineiston kokoaminen todellisissa tilanteissa, tutkijan luottamus omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittaviensa kanssa mittausvälineiden sijaan, aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, tutkimuksen kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta sekä tapausten käsittely ja tulkitseminen ainutlaatuisina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 66) kuvaavat kvalitatiivista tutkimusta myös ymmärtäväksi ja ihmistieteelliseksi tutkimukseksi. Tässä tutkimuksessa tutkitaan ihmisten käsityksiä oppimisesta ja opiskelusta tulkitsemalla ja ymmärtämällä vastauksia. Tämän takia laadullinen tutkimusote tarjoaa kattavampaa aineistoa kuin määrällisesti toteutettu tutkimus.

Hirsjärven ym. (2005, 120) mukaan tutkijan on ymmärrettävä tutkimukseensa vaikuttavat tieteenfilosofiset lähtökohdat. Näiden avulla tutkija löytää perustelut erilaisille tutkimuksellisille ratkaisuille, kuten esimerkiksi kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset valinnat. Tutkimuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia voidaan selvittää ontologisen, epistemologisen ja metodologisen tarkastelun avulla.

Ontologian avulla vastataan kysymyksiin todellisuuden luonteesta. Mikä on tutkittavan ilmiön luonne ja miten se käsitetään? Tutkimuskohteen ollessa ihminen, ontologisen erittelyn tuloksena on ihmiskäsitys. Ihmisten käsitykset pohjautuvat heidän omiin kokemuksiinsa ja ne muodostavat tietoisuudessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta yksilön ja yhteisön ominaisia piirteitä heijastaen. (Guba & Lincoln 1994, 108; Hirsjärvi ym. 2005, 121; Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia ovat maisteriopiskelijoiden käsitykset johtamisen opinnoista. ”Millaisia” muodostaa päätutkimuskysymyksen kysymyssanan. Tutkimuskysymyksen asettelusta ilmenee, että tutkimuksen tarkoituksena on selvittää käsityksiä.

Käsitykset eivät ole todennettavissa konkreettisesti eikä niitä voida pitää ehdottomana tieteellisenä totuutena. Käsitykset voidaan ymmärtää subjektiiviseksi tiedoksi, joiden sisältöä leimaavat niiden omistajien käyttäytymiselle ominaiset mieltymykset ja näkemykset. Tällöin tutkijan on osattava tehdä tutkimuksensa tuloksista subjektiivista tulkintaa, eli tulkittava ihmisten yksilöllisiä näkemyksiä. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden käsitykset ymmärretään ainoastaan yksilöiden subjektiivisina käsityksinä, ei objektiivisena tietona. Tämän tutkimuksen tiedonkäsitys lähtee siitä, että ihminen on intentionaalinen olento, joka ei ole ulkoisten ärsykkeiden heijastuma vaan autonominen subjekti, joka itse pyrkii muodostamaan itselleen kuvaa maailmasta (Ahonen 1995, 121; Niiniluoto 1999, 138–139). Näin tutkimuksen lähestymistapa on kokonaisvaltainen ihmiskäsitys.

Niiniluodon (1999, 37) mukaan epistemologian eli tieto-opin avulla tarkastellaan tiedon alkuperää ja lajeja, tiedon käsitettä, tiedon saavuttamisen mahdollisuuksia ja rajoja sekä tiedon luotettavuutta ja varmuutta. Tutkija hakee epistemologisen kysymyksen avulla vastausta siihen, millainen suhde on hänellä ja tutkittavalla sekä mitä ilmiöstä ylipäänsä voidaan tietää (Guba & Lincoln 1994, 108; Hirsjärvi ym. 2005, 121). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ihmisten käsityksiä tulkitsemalla ja ymmärtämällä vastauksia. Tällöin tarkoituksena ei ole selvittää totuutta, vaan ymmärtää ilmiötä. Tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan ilmiön välinen suhde on läheinen, koska tutkija on itsekin johtamisen syventäviä opintoja suorittava oppilasupseeri. Tutkittavan ilmiön objektiivinen tarkastelu ja tutkimuksen luotettavuus edellyttää tutkijan omien ennakkokäsitysten tiedostamista ja niiden tietoista käsittelyä (Ahonen 1995, 122). Tutkijan omat kokemukset johtamisen opinnoista eivät voi olla vaikuttamatta ennakkokäsityksiin tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi opintojen aikana käydyt keskustelut muiden opiskelijoiden kanssa ovat varmasti vaikuttaneet tutkijan ennakkokäsityksiin. Näiden ei kuitenkaan nähdä estävän objektiivista lähestymistä tutkimusta kohtaan. Tutkijan esikäsitysten koetaan parantavan esiymmärrystä tutkimuksen tekemiseen ja tutkittavan ilmiön syvällisempään ymmärtämiseen. Tärkeintä on, että tutkija tunnistaa omat ennakkokäsityksensä ja kiinnittää niihin huomiota tutkimuksen tekemisessä.

Guban ja Lincolnin (1994, 108) mukaan metodologia tarkoittaa sitä, kuinka tutkija voi saada tietoa siitä, minkä uskotaan olevan tiedettävissä. Metodologian avulla pohditaan tieteelliseen tietoon ja sen hankkimiseen liittyviä normatiivisia kysymyksiä (Kiikeri & Ylikoski 2004, 12). Metodologiassa ei ainoastaan pyritä kuvaamaan tiedettä tai tutkimuksessa käytettäviä metodeja, vaan myös kritisoimaan ja erittelemään niitä (Niiniluoto 1999, 35). Tämän tutkimuksen

metodologinen lähestymistapa ja aineiston analyysimenetelmä on fenomenografia. Fenomenografiassa tutkittavaa ilmiötä voidaan kuvata ensimmäisen tai toisen asteen näkökulmasta. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija kuvaa jotain ilmiötä suoraan, sellaisena kuin hänen kohtaa. Toisen asteen näkökulmassa tutkittavaa ilmiötä kuvataan siten, kuin se ilmenee tutkimuksen kohteena oleville ihmisille. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Marton 1981, 178; Nummenmaa & Nummenmaa 1998, 67.) Tässä tutkimuksessa käytetään toisen asteen näkökulmaa.

Tieteellisen arki ajattelun mukaan oikeana pitämämme käsitykset eivät kaipa selityksiä. Selitämme ainoastaan poikkeamia oikeana pidetyistä käsityksistä. Tutkijan tulee kuitenkin pidättäytyä tutkimiansa uskomusten totuuden arvioinnista. Tutkijan on suljettava omat käsityksensä siitä mikä on totta ja järkevää. Hänen on pyrittävä mahdollisimman perusteellisesti ymmärtämään kaikkien tutkimukseensa osallistuneiden niitä kriteereitä, joilla he arvioivat omien käsitystensä totuutta ja järkevyyttä. (Kiikeri & Ylikoski 2004, 26). Tutkimuksen tarkoituksena ei ole selvittää totuutta, vaan ymmärtää ilmiötä siten, miten tutkittavat sen ymmärtävät. Tutkimuksen taustaoletuksena on siis todellisuus, miten tutkittavat sen itse käsittävät. Tämän takia tutkijan mielestä paras metodologinen lähestymistapa tutkimukselle on toisen asteen näkökulmaa käyttävä fenomenografia.

4.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi tyypillinen piirre on, että tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei siis satunnaista otantaa käyttäen, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2005, 155). Tämän tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin kaikki pääaineena johtamista lukevaa maasotalinjan oppilasupseeria (n=23). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Kyselyyn vastasi määräaikaan mennessä 14 oppilasupseeria. Kyselyyn vastanneet oppilasupseerit edustivat kaikkia maavoimien aselajeja. Vastaajat olivat iältään 29–33-vuotiaita miehiä, joilla on työkokemusta puolustusvoimista 5 - 10 vuotta.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on lähestymistavaltaan ja tutkimusotteeltaan laadullinen fenomenografinen tutkimus, joka kuvaa maavoimien oppilasupseerien käsityksiä johtamisen syventävistä opinnoista. Näin ollen tutkimushenkilöiden määrä on pieni. Mahdollisimman syvällisen tiedon saaminen pienen kohdejoukon käsityksistä edellyttää siihen sopivan tutkimusmenetelmän ja ana-

lyysitävän valintaa. Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi on valittu fenomenografinen tutkimusote, koska se soveltuu erityisesti käsitysten tutkimiseen. Saman on huomannut myös Poikolainen (2002,15).

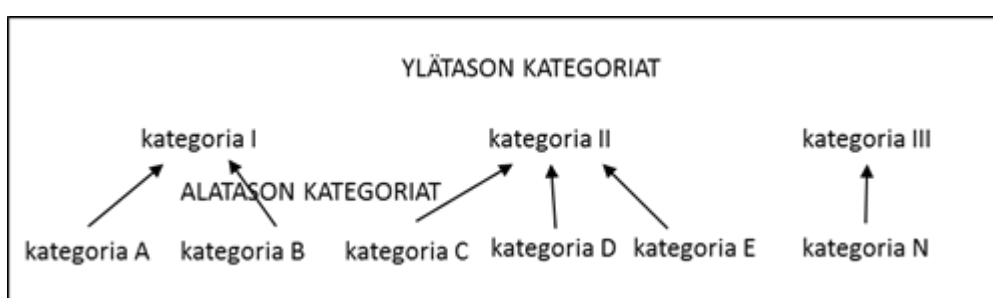
Fenomenografia on laadullinen tutkimusote, jolla tarkoitetaan ajattelussa ilmenevien käsitysten laadullista tutkimusta. Fenomenografia soveltuu erityisesti käsitysten tutkimiseen ja sen avulla saadaan syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografian avulla pyritään kuvaamaan, analysoimaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Ahonen 1995, 113–114; Huusko & Paloniemi 2006, 163; Marton 1981; Nummenmaa & Nummenmaa 1998, 65.)

Fenomenografia on kuvailevaa tutkimusta, jossa tutkimuksen kohteena ovat käsitykset. Fenomenografia tarkoittaa sananmukaisesti ilmiöiden kuvaamista, ja käsityksellä tarkoitetaan kokemusten ja ajattelun avulla muodostettua kuvaa jostain ilmiöstä. Ilmiö taas tarkoittaa yksilön ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saamaa kokemusta, josta hän rakentaa käsityksen. (Ahonen 1995, 116–117.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään tekemään aineistosta löytyvät merkitykset ymmärrettäviksi. Tutkijan on kyettävä tekemään aineistosta johtopäätökset, joista ilmenee tutkittavien henkilöiden käsitysten eroavuudet tutkittavasta asiasta. Fenomenografisessa tutkimuksessa ihmisen toiminnan tai ajattelun ymmärtäminen on selittävää. Siinä pyritään osoittamaan se, mistä henkilöiden käsitysten eroavaisuudessa on kysymys. Tässä tutkijaa auttaa kategorioiden muodostaminen. Kun tutkija on tulkinnut henkilöiden ilmaisujen merkitykset, hän pohdii mitä teoreettisesti merkitsevää ja erilaista niissä on. Tämän jälkeen hän muodostaa niistä kategorioita. Kategorioiden avulla selitetään tutkittavien henkilöiden ilmaisuissa esiintyviä merkityksiä osoittamalla niiden teoreettiset yhteydet. (Ahonen 1995, 126–127; Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa lähestymistapa on aineistolähtöinen. Siinä teoriaa ei käytetä luokittelurunkona, eikä muotoilla tutkimuksen perusväittämiä aikaisemman tutkimuksen ja teorianmuodostuksen pohjalta, vaan oman aineiston tulkinnan perusteella. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija ei testaa muiden teorioita vaan luo omansa. Teoreettinen perehtyneisyys on kuitenkin tärkeää, koska se antaa valmiudet suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa. (Ahonen 1995, 123; Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analysointi etenee vaiheittain, ja se noudattaa kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisia piirteitä. Aineiston analyysillä pyritään löytämään laadullisesti erilaiset tavat ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Fenomenografisessa analyysissä etsitään ja tulkitaan aineistosta ilmaisuja, jotka ovat tutkimusongelmien kannalta olennaisia. Merkitysyksiköiden tulkinnan jälkeen niistä muodostetaan kategorioita. Fenomenografisten kategorioiden tasot on esitetty kuviossa 7. Kategorioiden avulla kuvataan ilmiötä yleisemmällä tasolla ja ne kuvaavat erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Muodostetut kategoriat ovat tutkimuksen päätulokset. (Ahonen 1995, 127; Huusko & Palo-niemi 2006, 166.)



Kuvio 7. Fenomenografisten kategorioiden tasot (Ahonen 1995, 128).

4.3 Aineistonkeruu

Yleisin aineistonkeruumenetelmä fenomenografiassa on haastattelu. Ahosen (1995, 137) mukaan haastattelulla saadaan syvällistä tietoa ihmisten käsityksistä. Tästä huolimatta fenomenografisissa tutkimuksissa on käytetty myös avoimia kysymyksiä sisältäviä kyselylomakkeita. Tällaisesta tutkimuksesta mainittakoon esimerkkinä Pekka Halosen akateeminen väitöskirja *"Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen"* (2007). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruuseen käytettiin avoimia kysymyksiä sisältävää kyselylomaketta. Tutkija valmistautui myös toteuttamaan haastatteluja, mikäli kyselylomakkeella saatu aineisto ei olisi mahdollistanut tutkimuksen tekemistä.

Avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella on mahdollista tutkia käsityksiä, vaikka sen avulla ei saadakaan vastaavaa aineistoa kuin haastattelulla. Kyselylomakkeen etuja verrattuna haastatteluun on se, että kysely mahdollistaa laajemman aineiston hankkimisen samanaikaisesti. Muita kyselylomakkeen etuja ovat muun muassa kaikille täysin samoin esitetyt kysymykset, tutkijan oman käyttäytymisen vaikuttamattomuus vastauksiin sekä aineiston nopea käsittely ja analysointi tietokoneen avulla. (Halonen 2007, 68; Hirsjärvi ym. 2005,

184.) Kyselytutkimuksen tavallisimpana heikkoutena pidetään aineiston pinnallisuutta. Muista heikkouksista mainittakoon kysymysten väärin ymmärtämisen mahdollisuus vastaajan näkökulmasta, kyselyyn vastaamattomuus sekä tietämättömyys vastaajien suhtautumisen vakavuudesta tutkimusta kohtaan. (Hirsjärvi ym. 2005, 184.) Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin kyselytutkimus, koska tutkijan mielestä sen avulla saadaan kerättyä parhaiten rehellistä tietoa opinnoista. Tutkijan mielestä nimettömästi vastattavassa kyselyssä vastaajien on helpompi paljastaa aitoja näkemyksiään opinnoista. Kyselylomake on tutkimuksen liitteenä (liite 3).

Kyselyn aineistonkeruu aloitettiin tutustumalla tutkimuksessa tarkasteltavan johtamisen ja oppimisen teoriaan sekä perehtymällä tutkittavien opintojaksojen pedagogisiin käsikirjoituksiin, opinto-oppaisiin, kurssikäskyihin ja viikko-ohjelmiin. Näkökulmia johtamisen teorian muodostumiseen haettiin pääsääntöisesti puolustusvoimien keskeisistä kirjallisuuslähteistä. Oppimisen teorian muodostumiseen käytettiin kasvatustieteiden ja puolustusvoimien keskeisiä kirjallisuuslähteitä. Teoreettisella perehtymisellä hankittiin valmiudet suunnata ja toteuttaa aineiston hankinta.

Kyselylomaketta testattiin ennen varsinaisen kyselyn toteuttamista kesällä 2014 suoritettulla esikyselyllä (n=10). Esikyselystä tehtyjen havaintojen perusteella kyselylomakkeen kysymyksiä tarkennettiin ja muotoiltiin uudelleen. Kyselyllä kerättiin tietoa opintojaksoista: ”1C02 Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2” (1C02) sekä ”1C03 Johtamisopit ja taistelun johtaminen”. Kyselylomakkeeseen sisällytettiin sivun mittainen alustus, jossa kuvattiin lyhyesti tutkittavien opintojaksojen tavoitteet ja toteutus. Kyselylomakkeessa vastaajalle annettiin myös mahdollisuus kysyä tutkijalta lisätietoja ja tarkennuksia. Kyselylomake koostui kolmesta osiosta, joista jokaisella oli oma teema. Kysymyksiä oli yhteensä 24. Ensimmäisessä osiossa kysyttiin opiskelijoiden käsityksiä johtajana kehittymisestä ja siitä, miten opinnot tukevat johtajana kehittymistä (kysymykset 1a - 1j). Toisessa osiossa kysyttiin opiskelijoiden käsityksiä tehokkaasta oppimisesta ja opintojen toteutuksesta (kysymykset 2a - 2k). Kolmannen osion kysymyksillä kartoitettiin opiskelijoiden käsityksiä opintojaksojen antamista valmiuksista työelämään (kysymykset 3a - 3e). Kyselylomakkeella haettiin vastauksia tutkimuksen alatutkimuskysymyksiin.

4.4 Aineiston analysointi

Fenomenografisen tutkimuksen lähestymistapa on aineistolähtöinen, ja se toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta. Fenomenografisessa tutkimuksessa teoriaa ei käytetä luokittelurunkona eikä teoriasta johdettujen olettamusten testaamisen perustana. Fenomenografiassa tulkintaa syntyy vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. Teoreettisen perehtyneisyyden avulla hankitaan kuitenkin tutkijalle valmiudet suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa, vaikka itse teorianmuodostus tapahtuukin tutkimusprosessin aikana (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Aineiston analysointi toteutettiin neljässä vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa tutustuttiin huolellisesti kyselylomakkeella saatuihin vastauksiin. Vastaukset koottiin yhteen Word-tiedostoon, jossa vastaukset oli jaoteltu kolmen teeman mukaisesti yhteen tiedostoon ilman henkilötietoja. Tämän jälkeen aineisto luettiin useaan kertaan huolellisesti läpi. Aineistoon huolellisesti tutustumalla saatiin yleiskuva aineistosta ja löydettiin tutkimuksen kannalta tärkeitä ilmauksia.

Toisessa vaiheessa aineistosta etsittiin ja luokiteltiin merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköiden tarkoituksena on kuvata vastaajan todellista käsitystä vastauksensa takana. Merkitysyksiköitä etsittiin määrittelemällä käsityksiä aineistosta muodostettujen kriteereiden pohjalta luotuihin ryhmiin. Aineistossa keskityttiin tutkimuskysymysten kannalta merkittäviin käsityksiin ja käsitysten taustalla oleviin asiayhteyksiin. Näin merkitysyksiköistä luotiin laadullisesti samanlaisia merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköt luotiin seuraavan esimerkin mukaisesti:

Vastausaineiston lause:

”Eivät suoranaisesti vastanneet, mutta kehittivät tietotaitoa, ja ”kokonaisuuden ymmärtämistä”.

Vastauksesta on luotu kaksi merkitystä:

Opinnot eivät lisänneet työelämässä tarvittavia käytännön taitoja.

Opinnot lisäsivät teoriatietoa ja taitoa hahmottaa laajempia kokonaisuuksia.

Vastaus oli annettu kyselyssä opintojen työelämään tarjoamia valmiuksia koskevaan osaan.

Kolmannessa vaiheessa merkitysyksikköjä vertailtiin koko aineiston merkitysten joukkoon. Näin merkitysyksiköistä muodostettiin alatasen kategorioita. Aineistosta nostettiin esiin kategorioita, jotka kuvasivat mahdollisimman monipuolisesti opiskelijoiden käsityksiä tutkimuksen tutkimuskysymyksiin liittyvistä tekijöistä. Aineiston tulkinta toteutettiin aineistolähtöisesti etsimällä ja ryhmittelemällä opiskelijoiden käsityksistä keskenään samanlaisia ja erilaisia ilmauksia vertailun avulla. Näin muodostettiin alatasen kategoriat ja määriteltiin näiden kategorioiden väliset suhteet. Muodostetut kategoriat edustivat laadullisesti erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin aikana joitain alakategorioita poistettiin, koska niiden alla olevat merkitysyksiköt siirtyivät muihin alakategorioihin. Kaikista opiskelijoiden ilmaisuista ei muodostettu kategorioita, koska opiskelijoiden antamista vastauksista ei paljastunut niiden laadullinen merkitys.

Toisen vaiheen analyysissä luodut merkitysyksiköt sijoitettiin kolmannessa vaiheessa muodostettuihin alatasen kategorioihin seuraavan esimerkin mukaisesti:

Toisessa vaiheessa käsitelty teema *valmiudet* jakautui opiskelijoiden käsitysten perusteella kolmeen alakategoriaan: *teoriaosaaminen*, *käytännön taidot* ja *vuorovaikutustaidot*.

Vaiheessa kaksi muodostettu merkitysyksikkö: *Opinnot eivät lisänneet työelämässä tarvittavia käytännön taitoja*, sijoitettiin alakategoriaan *käytännön taidot*.

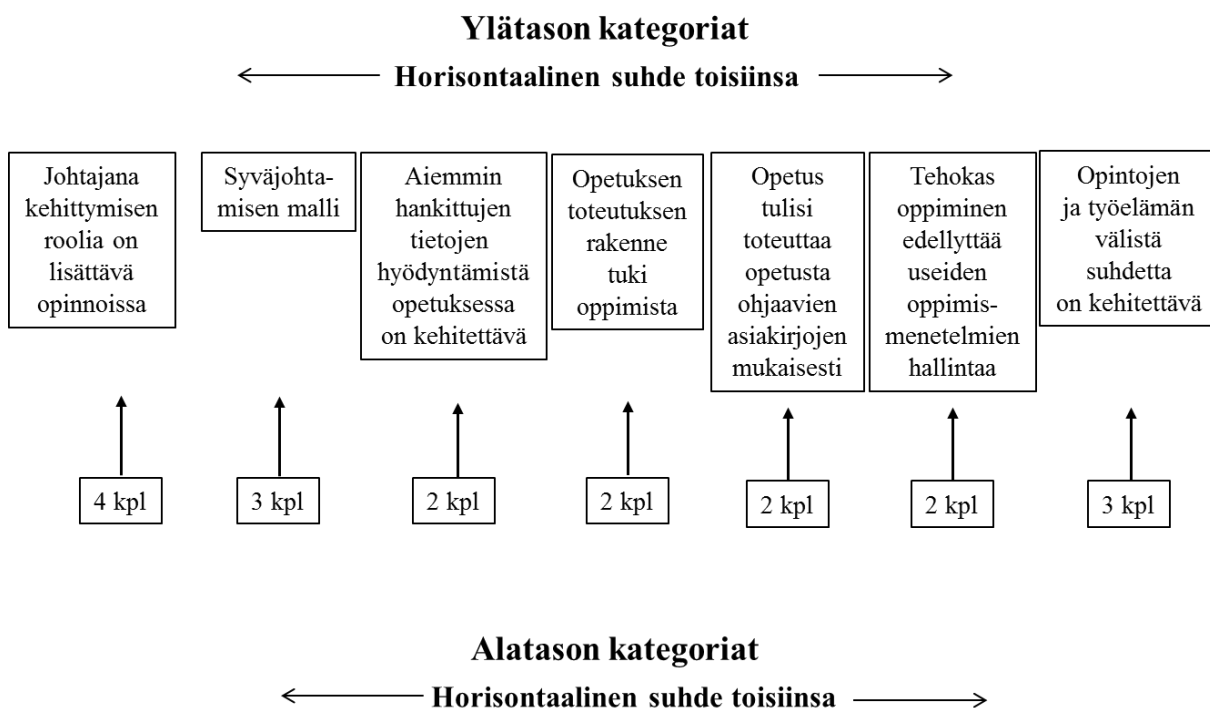
Merkitysyksikkö: *Opinnot lisäsivät teoretietoa ja taitoa hahmottaa laajempia kokonaisuuksia*, sijoitettiin alakategoriaan *teoriaosaaminen*.

Analyysin neljännessä vaiheessa abstraktimman tason kategoriat pyrittiin yhdistämään teoreettisista lähtökohdista käsin ylatason kategorioiksi eli luotiin kuvauskategoriajärjestelmä. Uljens (1989) jakaa kategoriat horisontaalisiin, vertikaalisiin ja hierarkkisiin kuvaustasoihin. Horisontaaliset kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Tällä pyritään kategorioiden sisällöllisiin eroihin, ei niiden tärkeyteen. Vertikaaliset kategoriat ovat tietyn aineistosta paljastuneen kriteerin mukaisessa järjestyksessä. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta paremmuusjärjestystä. Hierarkkiset kategoriat ovat toisiinsa verrattuna eritasoisia. Näin jotkut merkitykset ovat kehittyneempiä tai laajempia kuin toiset. Tutkimuksen kategoriat ovat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa. Nämä aineistosta löydettyjen merkitysten ja tutkijan omien johtopäätösten perusteella luokitellut kategoriat ovat tutkimuksen päätulokset. Kategoriat muodostivat vastaukset tutkimuksen alatutkimuskysymyksiin. Alatutkimuskysymysten vas-

tausten avulla pystyttiin vastaamaan tutkimuksen pääkysymykseen. Seuraavassa luvussa esitetään tutkimuksen tulokset kategorioittain. Kategorioista ilmenevät tutkittavien henkilöiden käsitysten keskeiset merkitykset.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset fenomenografisen analysointimallin mukaisesti kuvauskategorioittain. Opiskelijoiden käsitykset jakautuivat kahdeksaantoista alatason kategoriaan, joiden pohjalta muodostettiin seitsemän ylätason kategoriaa. Tutkimuksen kategoriat ovat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa, eli ne ovat tärkeydeltään ja tasoltaan samanarvoisia, mutta sisällöltään erilaisia. Tutkimuksen kuvauskategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 8. Tulosten yhteydessä esitetään vastaajien suoria lainauksia vastauksista. Tällä pyritään selvittämään tutkijan päätelmiä sekä antamaan lukijalle mahdollisuus pohtia sitä, vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Suorat lainaukset on kursivoitu ja sisennetty. Tutkimustulokset pyritään esittämään johdonmukaisesti kytkemällä ne teoriaan ja tutkimuskysymyksiin. Teoriatiedolla ei selitetä opiskelijoiden käsityksiä vaan pyritään osoittamaan lukijalle se, mistä teoreettisista lähtökohdista käsin ilmaisut on luokiteltu tietyllä tavalla (Ahonen 1995, 155).



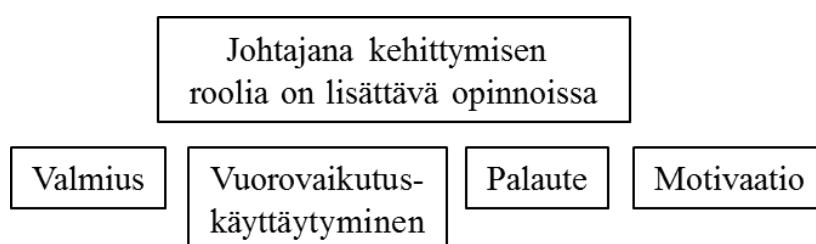
Kuvio 8. Tutkimuksen kuvauskategoriajärjestelmä.

5.1 Käsityksiä johtajana kehittämisestä

Tässä alaluvussa esitellään opiskelijoiden käsityksiä opintojen vaikutuksesta johtajana kehittymiseen.

5.1.1 Johtajana kehittymisen roolia on lisättävä opinnoissa

Tässä kategoriassa kuvataan opiskelijoiden käsityksiä siitä, kuinka opinnot tukevat johtajana kehittymistä. Opiskelijoiden käsitysten mukaan opinnot kehittävät johtajan valmiuteen ja vuorovaikutuskäyttäytymiseen liittyviä ominaisuuksia. Opintojaksoilta puuttuneen palautteen ja laskeneen motivaation koettiin puolestaan vaikuttavan negatiivisesti johtamiskäyttäytymiseen. Opiskelijoiden käsityksistä muodostui neljä alatasen kategoriaa: valmius, vuorovaikutuskäyttäytyminen, palaute ja motivaatio. Alatasen kategoriat ovat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa.



Kuvio 9. Johtajana kehittymisen roolia on lisättävä opinnoissa.

Valmius

Tässä alakategoriassa esitetään opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten opinnot vaikuttivat heidän valmiuteensa johtaa. Tässä alakategoriassa vastaajat eivät olleet yksimielisiä. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että opintojen myötä lisääntynyt teoriaosaaminen kehitti heidän ammattitaitoaan. Ammattitaidon lisääntyminen koettiin johtamisvalmiuksia kehittävänä tekijänä. Kaksi opiskelijaa näki asian näin:

"Valmiuteni johtaa kasvoi, koska upseerin ammatissa tarvittava kokonaisvaltainen tietämys puolustusvoimien toiminnasta ja joukkotuotannosta kasvoi."
(Opiskelija 5)

"Kasvattivat ammattitaitoa tiedon lisääntymisen kautta. Sodan oikeussäännöt /vastaavat kuuluvat upseerin ammatilliseen osaamiseen." (Opiskelija 8)

Osa vastaajista oli kuitenkin sitä mieltä, että opinnoilla oli vähäisiä tai ei minkäänlaisia vaikutuksia heidän johtamisvalmiuteensa. Tähän syynä nähtiin opintojaksolta puuttuneet johtamissuoritukset. Erään opiskelijan käsitys asiasta oli seuraava:

”Eivät muuttaneet millään tavalla. Kurssilla en johtanut ketään, joten en kerryttänyt johtamiskokemusta. Omia valmiuksia kurssit eivät parantaneet.”

(Opiskelija 1)

Vuorovaikutuskäyttäytyminen

Myös tässä alatasen kategoriassa vastaajien käsityksissä oli eroavaisuutta. Enemmistö opiskelijoista oli sitä mieltä, että opinnot kehittivät heidän vuorovaikutuskäyttäytymistään. Opiskelijat kokivat vuorovaikutuskäyttäytymisen kehittyneen opintojen aikana käytyjen keskustelujen ja opetuskeskustelujen myötä. Kaksi opiskelijaa ilmaisi seuraavalla tavalla keskustelujen merkityksen vuorovaikutuskäyttäytymiseen:

”Keskustelua aiheiden tiimoilta käytiin aktiivisesti. Vuorovaikutusta edistivät käydyt viralliset- ja epäviralliset keskustelut sekä verkossa käydyt keskustelut.”

(Opiskelija 6)

”Opintojaksoilla käydyt keskustelut kehittivät vuorovaikutuskäyttäytymistäni.”

(Opiskelija 9)

Osa vastaajista kuitenkin koki, että opinnoilla ei ollut merkittävää vaikutusta heidän vuorovaikutuskäyttäytymiseen. Syynä tähän nähtiin johtamissuoritusten puute ja opetuksen toteutustapa. Eräät opiskelijat ilmaisivat asian näin:

”Hyvin vähän. Kehittyminen edellyttää johtamista. Sitä ei luennolla tai raportteja kirjoittamalla voi oppia. Ainoastaan omaa johtamista voi peilata eri teorioihin, tilanteisiin ja tehtäviin.” Opiskelija (1)

”Opintojaksot eivät vaikuttaneet merkittävästi vuorovaikutuskäyttäytymiseeni. Se johtunee lähiopetuksen vähyydestä sekä tenttimuodosta.” (Opiskelija 11)

Palaute

Tässä alakategoriassa opiskelijoiden käsityksissä korostui palautteen saannin tärkeys johtajana kehittämisessä. Enemmistö opiskelijoista koki, etteivät he saaneet opintojaksojen aikana

palautetta toiminnastaan. Opintojaksojen aikana palaute ilmeni ainoastaan opintojaksoilta annettujen arvosanojen muodossa. Opiskelijat 9 ja 11 näkivät asian näin:

”En saanut ulkoista palautetta, vaan annoin palautetta. Numeraalinen palaute kylläkin tuli, joka ei vaikuttanut mitenkään toimintaani. En siis tiedä asioita, joissa olisin voinut tehdä paremmin.” (Opiskelija 9)

”Ulkoista palautetta en kokenut saavani mistään, joten se ei voinut kehittää.” (Opiskelija 11)

Opiskelijat olivat myös yksimielisiä siitä, että opintojaksoilla ei toteutunut sisäisen palautteen edellytyksenä olevaa syväoppimista. Opiskelijoiden käsityksissä omasta johtamisesta ei tapahtunut muutoksia, koska opintojaksot eivät tukeneet opiskelijoiden omien vahvuusalueiden ja kehittämiskohteiden kriittistä arviointia ja pohdintaa sisäinen palautteen avulla. Eräät opiskelijat kuvasivat asiaa näin:

”Opintojaksojen sisältöjen perusteella en muuttaisi käsityksiä johtamisestani suuntaan tai toiseen. Olisin kaivannut sodan ajan toimintaympäristön tarkempaa käsittelyä ja sitomista sen omaan tehtävään, jolloin omaa johtamistoimintaa olisi voinut analysoida eri toimintaympäristöjä huomioiden.” (Opiskelija 3)

”En tiedä vaikuttiko toimintaani millään tavalla tai käsityksiini johtamisesta. Ei se ainakaan muuttunut, mutta ehkä toi lisää työkaluja tulevaisuuteen.” (Opiskelija 4)

Motivaatio

Tässä alakategoriassa esitetään opiskelijoiden käsityksiä motivaation merkityksestä opiskeluun ja sitä kautta johtajana kehittymiseen. Vähemmistö opiskelijoista koki opintojen sekavat sisällöt ja epäselvät tavoitteet sekä heikon yhteyden työelämään laskeneen motivaatiota. Laskenut motivaatio ei lisää yrittämisen halua, vaan toiminta tähtää ainoastaan suoriutumaan käsketyistä tehtävistä. Opiskelijat 1 ja 7 kuvaavat seuraavalla tavalla opintojen vaikutuksen motivaatioon:

”Negatiivisia muutoksia. Motivaatiota laski merkittävästi se, että kurssien sisältö ei palvele työelämää riittävällä tasolla. Kurssien lähtökohta pitäisi olla, miten homma suunnitellaan ja toteutetaan. Ei niin, että miten kymmenen asiaa voi tehdä teoriassa.” (Opiskelija 1)

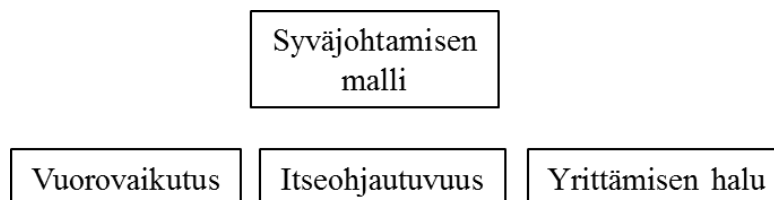
”Muutoksia huonompaan suuntaan. Motivaatio johtamisen pääaineopintoja kohtaan romahti totaalisesti. Hävetti olla näillä kursseilla, sillä niiden tarjoama sisältö ei kohdannut odotuksiin mitenkään. Nämä eivät olleet johtamisen opintoja, vaan jotain epäselvää sepitystä aiheen ympäriltä.” (Opiskelija 7)

Opiskelijoiden käsityksissä opintojen vaikutuksesta johtajana kehittymiseen oli eroavaisuuksia. Suurin osa opiskelijoista koki opintojen tukevan johtajana kehittymistä parantuneiden ammattitaidon ja vuorovaikutustaitojen myötä. Nämä ominaisuudet kehittävät syväjohtamisen mallissa johtajan valmiutta johtaa alaisia sekä johtamis- ja vuorovaikutuskäyttäytymistä (ks. Nissinen 2007, 37). Opintojaksoilta puuttunut palaute sekä opintojen takia laskenut motivaatio koettiin puolestaan negatiivisina asioina johtajana kehittymisen kannalta. Johtajana kehittymisen edellytyksenä oleva johdonmukainen oppimisprosessi saatujen kokemusten ja palautteen perusteella ei toteutunut (myös JOKÄ 2012, 71). Opiskelijoiden käsityksistä käy ilmi, että opinnoilla on vaikutusta sotilasjohtamisen kokonaisuuden yhteen osa-alueeseen, ihmisten johtamiseen liittyviin tekijöihin. Asioiden johtamiseen liittyvien osa-alueiden kehittyminen ei ilmennyt käsityksissä millään tavalla. Opiskelijoiden käsityksistä ei myöskään paljastu opintojen organisaatiokulttuurista johtajana kehittymistä tukevia tekijöitä. Opinnot eivät siis tue kokonaisvaltaisen sotilasjohtamisen kehittymistä, vaan kehittyminen painottuu ainoastaan yhteen osa-alueeseen liittyviin tekijöihin. (ks. Huhtinen 2006, 45.) Käsityksistä käy myös ilmi, että johtajana kehittyminen toteutui opintojen ohessa, ei opinnoista johtuvan systemaattisen kehittymisen tuloksena. Opiskelijoiden käsitysten perusteella voidaan sanoa, että johtajana kehittymisen roolia on lisättävä opinnoissa.

5.1.2 Syväjohtamisen malli

Kuviossa 10 esitetyssä kategoriassa kuvataan opiskelijoiden käsityksiä opintojaksolla käytetystä tehokkaimmasta oppimismenetelmästä johtajana kehittämisessä. Opiskelijoiden käsityksissä korostui yhteisenä tekijänä se, että opintojaksoilla käytetyillä oppimismenetelmillä ei ollut vaikutusta tai oli vähäisiä vaikutuksia johtajana kehittämisessä. Opiskelijoiden käsityksistä kävi kuitenkin ilmi tehokkaan johtajana kehittymisen ja konstruktivistiseen oppimiskä-

sitykseen pohjautuvan syväjohtamisen malliin periaatteiden välinen yhteys. Syväjohtamisen malli -kategoria sisältää alatason kategoriat vuorovaikutus, itseohjautuvuus ja yrittämisen halu.



Kuvio 10. Syväjohtamisen malli.

Vuorovaikutus

Opiskelijoiden käsityksissä korostui vuorovaikutuksen merkitys johtajana kehittymisessä. Opiskelijoiden käsitysten mukaan opintojaksoilla käytetyt oppimismenetelmät eivät vaikuttaneet johtajana kehittymiseen, koska ne eivät sisältäneet oman toiminnan pohdintaan keskittyvää vuorovaikutussuhdetta. Eräät opiskelijat kuvailivat asiaa näin:

”Opintojaksolla käytetyt oppimismenetelmät eivät kehittäneet toimintaani johtajana, koska opintojaksoilla ei muodostunut esimiehen ja alaisen välistä vuorovaikutussuhdetta.” (Opiskelija 2)

”Opetusmenetelmät eivät tukeneet johtamiskäyttäytymistäni, koska niiden tarkoituksena ei ollut pohtia omia tekemisiäni. Tehokas johtajana kehittyminen edellyttää vuorovaikutustilannetta jossa saan ja annan palautetta.” (Opiskelija 7)

Itseohjautuvuus

Enemmistö opiskelijoista oli sitä mieltä, että tehokkaan menetelmän on sisällettävä oman toiminnan ja toiminnalla saavutettujen tulosten pohdintaa ja arviointia. Kehittymistä edesauttavat myös omatoimisuus ja vastuu omasta oppimisesta. Opiskelijoiden käsitysten mukaan opintojaksoilla toteutuneella itsenäisellä opiskelulla oli vähäisiä vaikutuksia johtajana kehittymiseen. Näin asiaa kuvailivat opiskelijat 5 ja 14:

”Jollain tasolla kehittymistä tuki itseopiskelu, joka korosti omatoimisuutta, ja itseohjaavuutta.” (Opiskelija 5)

”Aika vähän. Menetelmä jossa joutuisi itse pohtimaan ja arvioimaan omia tekemisiään, antaisi varmasti parhaan annin kehittymiselle.” (Opiskelija 14)

Yrittämisen halu

Opiskelijat pitivät opiskelijan omaa motivaatiota kehittymisen edellytyksenä. Opintojaksoilla käytettyjä oppimismenetelmiä ei nähty tehokkaana johtajana kehittymiseen, koska ne eivät lisänneet opiskelijoiden yrittämisen halua. Eräät opiskelijat havainnollistivat asiaa näin:

”Hyvin vähän. Keskeinen tekijä kehittymistä edistävässä oppimismenetelmässä on se, miten se lisää omaa halua kehittyä ja motivaatiota oppia jokin asia.”
(Opiskelija 3)

”En tiedä vaikuttivatko käytetyt opetusmenetelmät juurikaan johtamiskäyttämiseen. Kehittymisen mahdollistavan menetelmän on lisättävä omaa halua muuttaa toimintatapojaan. Jos koen asian tärkeäksi, näen vaivaa asian oppimiseen. Jos pidän asiaa yhdentekevänä, en asiaa myöskään tule oppimaan.”
(Opiskelija 6)

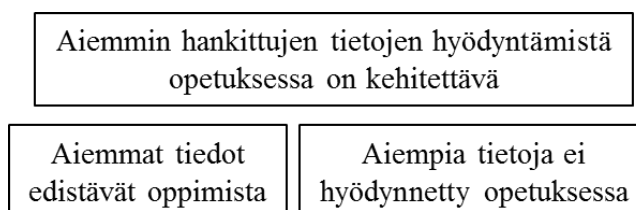
Opiskelijoiden käsityksissä tehokkaasta oppimismenetelmästä johtajana kehittymisen kannalta korostuivat vuorovaikutussuhteet, itseohjautuvuus sekä motivaatio eli yrittämisen halu. Kaikki ilmi tulleet tekijät ovat merkittävässä roolissa Nissisen (2007, 37) kuvaamassa johtamisen työkalussa, syväjohtamisen mallissa.

5.2 Käsityksiä opintojen aikana tapahtuneesta oppimisesta ja opetuksesta

Tässä alaluvussa kuvataan opiskelijoiden käsityksiä opintojen aikana tapahtuneesta oppimisesta ja opetuksen toteutumisesta.

5.2.1 Aiemmin hankittujen tietojen hyödyntämistä opetuksessa on kehitettävä

Tässä kategoriassa opiskelijoiden käsitykset olivat hyvin yhteneväisiä ja samankaltaisia. Opiskelijoiden käsityksissä korostui aiemmin hankittujen tietojen hyödynnettävyyden merkitys opetuksessa. Kuviossa 11 esitetty ”*Aiemmin hankittujen tietojen hyödyntämistä opetuksessa on kehitettävä*” -kategoria sisältää kaksi alataason kategoriaa.



Kuvio 11. Aiemmin hankittujen tietojen hyödyntämistä opetuksessa on kehitettävä.

Aiemmat tiedot edistävät oppimista

Tässä alakategoriassa opiskelijoiden yksimielisen enemmistön mukaan aiemman opiskelun ja työelämäkokemuksen perusteella hankittu aiempi tieto vaikuttaa positiivisesti oppimiseen. Opiskelijoiden käsitysten mukaan aiemmat tiedot auttavat ymmärtämään uutta tietoa, sekä auttavat teorian yhdistämisessä käytäntöön. Näin asian ilmaisivat opiskelijat 1 ja 8:

”Positiivisesti. Aiemmin omaksuttu tieto on pohja, jonka päälle uutta tietoa kootaan. Uutta tietoa pystyy käsittelemään paremmin, kun on pohjakokemusta ja tietoa opetettavasta asiasta.” (Opiskelija 1)

”Tuki oppimista. Aiemman kokemuksen avulla käsitellyt teoriat pystyi tehokkaasti yhdistämään käytännön elämään.” (Opiskelija 8)

Aiempia tietoja ei hyödynnetty opetuksessa

Opiskelijat olivat myös yksimielisiä siitä, että aiempia tietoja ei hyödynnetty tehokkaasti opintojaksojen opetuksessa. Opiskelijat kokivat, että nämä kokemukset ja tiedot olisi pitänyt ottaa paremmin huomioon opetuksessa, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

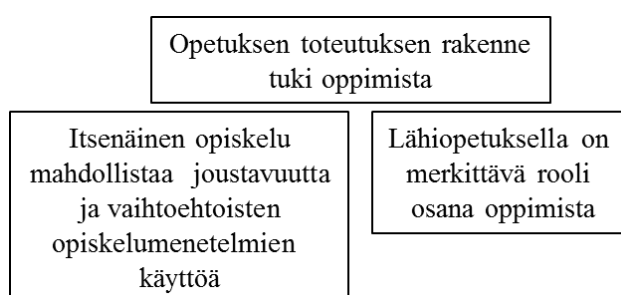
*”Kohtuullisen huonosti tai ei ollenkaan. Tentti ja opintojakson aihepiirejä ei si-
toutettu omiin tehtäviin tai käytäntöön aiemmasta kokemuksesta.”* (Opiskelija
1)

”Hyvin vähän, jos ollenkaan. Omia kokemuksiamme tulisi hyödyntää huomattavasti enemmän.” (Opiskelija 6)

Opiskelijoiden käsitysten mukaan aiemmat tiedot ja kokemukset vaikuttavat positiivisesti oppimiseen. Opintojaksojen opetuksessa tätä ei kuitenkaan ollut huomioitu. Aiemmin hankittujen tietojen hyödyntämistä opetuksessa on kehitettävä, koska uuden oppiminen perustuu oppijan aiempiin tietoihin ja kokemuksiin. Uusi tieto rakennetaan aina vanhemman tiedon pohjalta muokkaamalla ja täydentämällä aikaisempia käsityksiä ja kokemuksia. (myös Raus-
te-von Wright & von Wright 1994, 121–122; Tynjälä 2005, 163.)

5.2.2 Opetuksen toteutuksen rakenne tuki oppimista

Tässä kategoriassa esitetään opiskelijoiden käsityksiä opintojakson opetuksen toteuttamisesta. Kuviossa 12 esitetyssä kategoriassa *”Opetuksen toteutuksen rakenne tuki oppimista”* opiskelijoiden käsitysten mukaan opintojakson opetuksen rakenne oli oikeanlainen, oppimista edistävä sekä hyvin soveltuva aikuiskoulutukseen. Kategorian sisältämät käsitykset olivat hyvin yhteneväisiä.



Kuvio 12. Opetuksen toteutuksen rakenne tuki oppimista.

Itsenäinen opiskelu mahdollistaa joustavuutta ja vaihtoehtoisten opiskelumenetelmien käyttöä

Tässä alakategoriassa opiskelijoiden käsityksissä korostui yhteisenä tekijänä itsenäisen opiskelun hyvä soveltuvuus aikuiskoulutukseen. Itsenäisen opiskelun koettiin tukevan oppimista ja siihen oli myös varattu riittävästi aikaa. Työskentelyn toteuttaminen oman aikataulun ja suunnitelman mukaan koettiin hyvänä asiana oppimisen kannalta. Näin asian ilmaisivat opiskelijat 3 ja 5:

”Soveltuvat erittäin hyvin. Itsenäinen työskentely mahdollisti vaihtoehtoisia opiskelumenetelmiä ja oman opiskelun rytmittämistä itselle sopivaksi.” (Opiskelija 3)

”Mielestäni hyvin. Etätyöskentely sopii minulle. Oli paljon aikaa itse etsiä tietoa ja opiskella. Tämä työ sitten mitattiin tehtävillä ja kokeilla.” (Opiskelija 5)

Lähiopetuksella on merkittävä rooli osana oppimista

Opiskelijoiden käsityksissä korostui myös lähiopetuksen tärkeä rooli osana oppimista. Luennoilla käytettyjen opetusmuotojen koettiin lisäävän motivaatiota. Opiskelijat kokivat, että opintojen lähiopetus oli pääsäännöisesti toteutettu hyvin ja niiden rakenne oli oikeansuuntainen. Luennoilla käydyt opetuskeskustelut koettiin myös positiivisena vaihteluna perinteiseen luento-opetukseen verrattuna, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

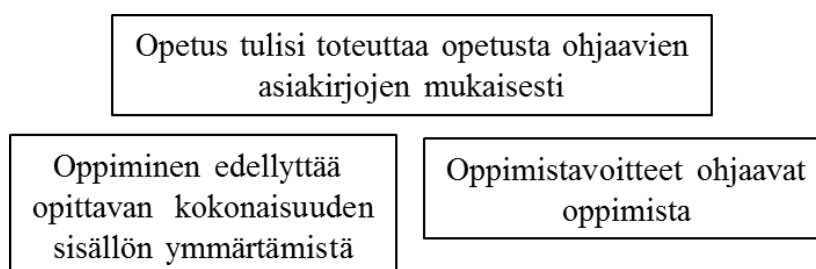
”Hyvin. Luento-opetus oli oikeansuuntaista. Oppitunneilla perehdyttiin vain yhteen asiakokonaisuuteen kerrallaan ja ei yritetty kaataa kaikkea tietoa kerralla. Oppitunneilla käydyt keskustelut piristivät opetusta.” (Opiskelija 2)

”Aikuiskoulutukseen opetusmenetelmät sopivat erittäin hyvin. Luokkaopetuksessa käydyt keskustelut rikkoivat tavallista opetusta, joka piti luennot mielenkiintoisina. Oppitunnit olivat myös lyhyitä, jolloin jaksoi keskittyä.” (Opiskelija 9)

Opiskelijoiden käsitysten mukaan opintojen opetuksen rakenne oli toimiva. Opintojen opetuksen rakenteen voidaan sanoa olleen oppimista tukeva, koska opintoihin oli kyetty luomaan motivoiva, kysymyksiä herättävä ja oppimista tukeva oppimisympäristö (myös Rauste-von Wright ym. 2003, 62; Toiskallio 1998, 41).

5.2.3 Opetus tulisi toteuttaa opetusta ohjaavien asiakirjojen mukaisesti

Tässä kategoriassa opiskelijoiden käsityksissä ei ilmennyt eroavaisuuksia. Opiskelijoiden käsitysten mukaan opintojaksoilla annettava opetus tulisi toteuttaa opetusta ohjaavien asiakirjojen mukaisesti. Opiskelijoiden käsitysten mukaan opintojaksoilla toteutunutta oppimista häittäsivät selkeiden oppimistavoitteiden puuttuminen sekä opetuksesta puuttunut johdonmukaisuus. Kategoriat on esitetty kuviossa 13.



Kuvio 13. Opetus tulisi toteuttaa opetusta ohjaavien asiakirjojen mukaisesti.

Oppiminen edellyttää opittavan kokonaisuuden sisällön ymmärtämistä

Tässä alakategoriassa enemmistö opiskelijoista oli sitä mieltä, että opintojaksoilla toteutunutta oppimista häittäsivät opetuksesta puuttunut johdonmukaisuus. Opetettavan kokonaisuuden ymmärtäminen koettiin hankalaksi ilman johdonmukaisesti toteutettua opetusta. Eräät opiskelijat kokivat asian näin:

”Sekava opetus häittäsikin opiskelua, koska kokonaisuuden hahmottamisen vaikeus vaikeutti oppimista. Olisin kaivannut ”punaista lankaa”.” (Opiskelija 3)

”Keskeisen löytäminen oli erittäin vaikeaa kurssien poikkeavan sisällön takia. Opettajan mielenkiinto ja huono valmistautuminen raivostuttivat.” (Opiskelija 8)

Oppimistavoitteet ohjaavat oppimista

Opiskelijat olivat myös yksimielisiä siitä, että opintojaksoilla annettu opetus ei vastannut opetusta ohjaavissa asiakirjoissa kuvattua sisältöä ja opintojaksoille asetettuja oppimistavoit-

teita. Tämän takia opiskelijat kokivat, että he eivät saavuttaneet opintojaksoille asetettuja oppimistavoitteita. Näin asiaa kuvailivat opiskelijat 3 ja 9:

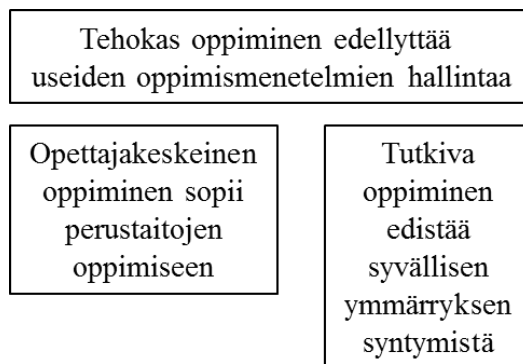
”Ei täysin vastannut tavoitteita. Opetus ei vastannut sitä, mitä opintojakson nimen perusteella odotin. Opintojaksojen sisältä ei vastannut suunniteltua sisältöä, eikä etenkin opinto-oppaan mukaista sisältöä.” (Opiskelija 3)

”Erittäin huonosti. Opintojakson sisältö ei vastannut opetussuunnitelmaa, joten myöskään tavoitteet eivät vastanneet opintojaksojen sisältöä.” (Opiskelija 9)

Opiskelijoiden käsitysten mukaan opintojaksojen opetus ei vastannut opetusta ohjaavissa asiakirjoissa kuvattua sisältöä ja opintojaksoille asetettuja oppimistavoitteita. Oppiminen oli hankalaa, koska selkeät oppimistavoitteet puuttuivat ja aiheuttivat opetuksen sekavan toteuttamisen. Tehokas oppiminen ja oppimistavoitteiden saavuttaminen edellyttää oppijan ymmärrystä siitä, miksi jokin asia on tärkeä oppia. Ymmärtäminen on myös merkittävä tekijä motivaation ja mielekkään oppimiskokemuksen kannalta. Ymmärtäminen ja oppiminen edellyttävät kuitenkin toiminnalle asetettuja tavoitteita. Tavoitteet ovat tärkeitä, koska ne ohjaavat sitä, mitä opiskelija pyrkii tekemään sekä auttavat esimerkiksi oikeanlaisen oppimismenetelmän valinnassa. Ilman ohjaavia tavoitteita tämä ei välttämättä onnistu. (myös Raustevon Wright & von Wright 1994, 123–124; Tynjälä 1999, 62.) Opetus tulisi toteuttaa opetusta ohjaavien asiakirjojen mukaisesti, koska suunnitteluasiakirjoissa määritetyt tavoitteet ohjaavat opetusta ja oppimista, sekä auttavat opiskelijoita opittavan kokonaisuuden sisällön ymmärtämisessä.

5.2.4 Tehokas oppiminen edellyttää useiden oppimismenetelmien hallintaa

Kuviossa 14 esitetystä kategoriasta opiskelijoiden käsityksissä korostui yhteisenä tekijänä useiden eri oppimisen muotojen hallinnan merkitys oppimisessa. Käsitysten mukaan tehokain menetelmä oppimiseen on useiden eri oppimisen muotojen hallinta. Joissakin tilanteissa oppimisen kannalta tehokkaimpana keinona koettiin opettajakeskeiseen oppimiseen perustuvat menetelmät, joissakin taas oppijakeskeiseen oppimiseen perustuva tutkivan oppimisen malli.



Kuvio 14. Tehokas oppiminen edellyttää useiden oppimismenetelmien hallintaa.

Opettajakeskeinen oppiminen sopii perustaitojen oppimiseen

Tässä alakategoriassa korostui käsitys siitä, että tehokkain keino oppia yksittäisiä perustaitoja on käyttää opettajakeskeisiä oppimismenetelmiä. Eräät opiskelijat näkivät asian näin:

”Opettajakeskeinen oppiminen toimii parhaiten perusasioita opittaessa. Tämä edellyttää kuitenkin, että opettaja on hyvin valmistautunut, omaa hyvän ammattitaidon ja on innostava.” (Opiskelija 3)

”Riippuu mitä pitää oppia. Itselleni opettajakeskeinen oppiminen sopii parhaiten opetellessani taitoja.” (Opiskelija 8)

Tutkiva oppiminen edistää syvällisen ymmärryksen syntymistä

Opiskelijoiden yhteisen käsityksen mukaan paras tapa oppia laajempia kokonaisuuksia on käyttää tutkivaa oppimisen malli. Tutkivan mallin koettiin edistävän syvällisen tietämyksen ja ymmärryksen syntymistä. Menetelmän toimivuuden edellytyksenä on kuitenkin opiskelijan oma halu oppia. Eräät opiskelijat havainnollistivat asiaa näin:

”Tutkiva malli edistää laajempien kokonaisuuksien oppimista, koska siinä asiat käsitellään syvällisemmin kuin kerrattaisiin vain yleisiä asioita. Oppimista edistää myös asioiden liittäminen aiempiin kokemuksiin, käsityksiin ja tietoihin.” (Opiskelija 2)

”Tutkiva menetelmä tukee syvällisempää oppimista, jos opiskelijoilla on motivaatiota opetettavaa aihetta kohtaan. Motivaation kannalta olisi tärkeää yhdistää asiat käytäntöön. Taitojen oppimisessa se ei toimi.” (Opiskelija 6)

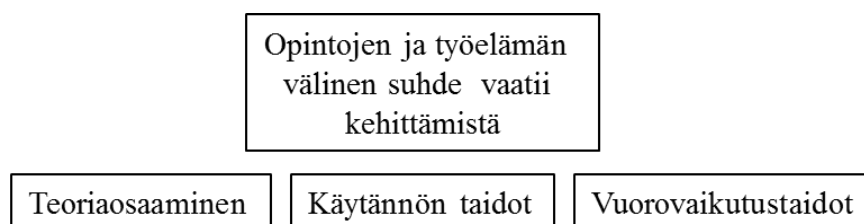
Opiskelijoiden käsityksissä tehokkaasta oppimisesta ilmenee behavioristisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen ominaisuuksia. Opiskelijoiden käsitysten mukaan opintojaksoilla käytetyistä oppimismenetelmistä behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuva opettajakeskoinen oppiminen toimii parhaiten perustaitoja opittaessa. Laajempia kokonaisuuksia opittaessa tehokkaimpina nähtiin tutkiva oppiminen, koska se edistää syvällistä tietämystä ja ymmärrystä. Syvällinen tietämys ja ymmärrys ovat myös konstruktivistiseen oppimiskäsityksen keskeisiä tekijöitä. Opiskelijoiden käsitykset tukevatkin näkemystä, jonka mukaan tehokas oppiminen edellyttää useiden eri oppimisen muotojen hallintaa, sekä taitoa osata valita niistä jokaiseen tilanteeseen tarkoituksenmukaisimmat menetelmät (myös Hakkarainen ym. 2005a, 6).

5.3 Käsityksiä opintojen ja työelämän välisestä suhteesta

Tässä alaluvussa esitellään opiskelijoiden käsityksiä opintojen antamasta kompetenssista ja niiden vastaavuudesta työelämän kvalifikaatioihin.

5.3.1 Opintojen ja työelämän välinen suhde vaatii kehittämistä

Kuviossa 15 esitetyssä yläkategoriassa opiskelijoiden käsitykset olivat hyvin samankaltaisia. Opiskelijoiden käsitysten mukaan työelämässä vaadittavia ominaisuuksia ovat teoriaosaaminen, käytännön taidot ja vuorovaikutustaidot. Opiskelijoiden käsityksissä korostuivat yhteisinä tekijöinä opintojen kehittävä vaikutus teoriaosaamiseen ja vuorovaikutustaitoihin. Käytännön taitojen kehittymisen kannalta opintojaksoilla ei nähty olevan suurta merkitystä.



Kuvio 15. Opintojen ja työelämän välinen suhde vaatii kehittämistä.

Teoriaosaaminen

Tässä alakategoriassa opiskelijoiden käsitykset olivat varsin yhteneväisiä. Käsitysten mukaan opintojaksoilla opittujen asioiden koettiin kehittävän opiskelijoiden työssään tarvitsemaa teoriaosaamista. Lisäksi opintojaksojen koettiin kehittävän kykyä hahmottaa laajempia kokonaisuuksia sekä asioiden vaikutussuhteita toisiinsa. Näin asiaa kuvailivat opiskelijat 3 ja 7:

”Opinnot vastasi tarpeeseen ymmärtää kokonaisuuksia. Upseerin tehtävässä on ymmärrettävä kokonaisuuksia ja asioiden vaikutussuhteita toisiinsa. Perinteisesti opetus on keskittynyt juuri sodan ajan toimintaympäristöön. Näillä kursseilla oli hyvää se, että käsiteltiin myös ”harmaata vaihetta” ja siihen liittyvää varautumista ja lainsäädäntöä.” (Opiskelija 3)

”Työelämän kannalta kokonaisturvallisuuden ymmärtäminen, jonka pitäisi olla perustietoa upseerille. Opintojaksot päivittivät myös nykyajan ajatuksia johtamisesta kriisiaikana.” (Opiskelija 7)

Käytännön taidot

Opiskelijoiden käsityksissä käytännön taidot nousivat esille yhdeksi työelämän vaatimista valmiuksista. Opiskelijoiden yksimielisen enemmistön mukaan käytännön taitojen oppimisen kannalta opintojaksoilla ei nähty olevan suurta merkitystä, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

”Opinnot eivät vastanneet työelämässä tarvittavia käytännön taitoja. Raporttien kirjoittaminen sekä tiedonhaku kyllä kehittyivät, mutta ne eivät kohtaa työelämän tarpeiden kanssa.” (Opiskelija 3)

”Pystyn kirjoittamaan tekstiä helpommin ja nopeammin sekä hankkimaan tietoa. Työelämän kannalta käytännön osaaminen ei kasvanut.” (Opiskelija 7)

Vuorovaikutustaidot

Suurin osa opiskelijat koki opintojaksojen kehittävän työyhteisössä pärjäämisen kannalta tärkeitä vuorovaikutustaitoja. Opiskelijoiden käsityksistä kävi ilmi, että opintojaksoilla käy-

dyt opetuskeskustelut kehittivät opiskelijoiden taitoa esiintyä sekä keskustella arvioivasti ja asiallisen kriittisesti. Näin asiaa ilmaisivat opiskelijat 4 ja 8:

”Opintojaksoilla käydyt keskustelut paransivat työelämässä tarvittavia vuorovaikutustaitoja. Osaan jatkossa suhtautua mielipiteisiini kriittisemmin, ja tuoda niitä paremmin esiin.” (Opiskelija 4)

”Vastasivat vuorovaikutustaitojen osalta. Viralliset- ja epäviralliset keskustelut kurssien aikana paransivat esiintymistaitojani.” (Opiskelija 8)

Opiskelijoiden käsityksistä käy ilmi, että opintojen antamat valmiudet painottuvat opiskelijoiden tiedonkäsittelytaitoihin ja upseerin perusosaamiseen liittyvään tiedon kehittymiseen, ei niinkään työn suorittamisessa tarvittaviin ammatillisiin tietoihin. Käytännön taitojen kehittymisen kannalta opintojaksoilla ei nähty olevan suurta merkitystä. Opintojen ja työelämän välinen suhde vaatii kehittämistä, koska varsinaisiin työelämän kvalifikaatioihin opinnot vastasivat kehittämällä ainoastaan opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja (ks. Hanhinen 2010,86).

5.4 Opiskelijoiden sijoittuminen eri kategorioihin

Taulukko 2. Opiskelijoiden sijoittuminen eri kategorioihin.

KATEGORIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
5.1.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.1.2	X	X	X	X	X		X	X						X
5.2.1	X			X		X	X	X	X		X	X	X	
5.2.2		X	X		X				X	X	X			
5.2.3	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
5.2.4	X	X	X	X	X	X	X	X						
5.3.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Taulukossa 2 esitetään opiskelijoiden käsitysten sijoittuminen eri kategorioihin. Vasemman puoleisissa sarakkeissa ovat tutkimusaineistosta muodostetut kategoriat (alaluvut 5.1.1.–5.3.1). Taulukon ylimmällä rivillä on esitetty tutkimukseen osallistuneet opiskelijat (opiskelija 1-14). Rasti (X) kuvaa opiskelijan käsityksen sijoittumista eri kategorioihin.

Taulukosta käy ilmi, että mitä useampaan kategoriaan opiskelijan käsitykset sijoittuvat, sitä laajempi tietoisuus vastaajalla on tutkittavasta ilmiöstä. Useaan kategoriaan sijoittuneet käsitykset voidaan myös ymmärtää opiskelijan syvällisenä ilmiön pohdintana. Taulukko paljas-

taa, että opiskelijoiden käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ovat varsin yhteneväisiä. Esimerkiksi kategorioissa 5.1.1 ja 5.3.1 kaikkien opiskelijoiden käsitykset kuuluvat samaan kuvauskategoriaan. Käsitysten eroavaisuus on varsin vähäistä. Osassa kategorioista ilmenee toisistaan eroavia käsityksiä, mutta näissäkin kategorioissa opiskelijoiden käsityksistä lähes puolet kuuluu samaan kategoriaan.

6 POHDINTA

Tutkimuksen viimeisessä luvussa kokoan yhteen tutkimukseni keskeisimmät tulokset ja teen johtopäätökset. Arvioin tutkimukseni luotettavuutta käyttämäni tutkimusmenetelmän, aineistonkeruun ja aineiston analyysimenetelmän kannalta. Lisäksi pohdin tutkimustuloksieni hyödyntämistä teoriassa ja käytännössä sekä tutkimukseni tuottamia jatkotutkimus- ja kehittämishaasteita.

6.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelu ja kehitysehdotukset

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää sotatieteiden maisterikurssi 4 johtamisen opiskelijoiden käsityksiä johtamisen syventävien opintojen opiskelusta. Opiskelijoiden käsityksistä pyrittiin löytämään havaintoja sekä tuottamaan kehitysideoita johtamisen opinnoista. Tutkimukselle asetetut tavoitteet pyrittiin saavuttamaan vastaamalla tutkimukselle määritettyyn pääkysymykseen: millaisia ovat maisteriopiskelijoiden käsitykset johtamisen pääaineopinnoista? Pääkysymykseen haettiin vastausta kolmen alatutkimuskysymysten avulla: 1) Miten opinnot tukevat johtajana kehittymistä? 2) Millaiset oppimismenetelmät opiskelijat näkevät tehokkaimmiksi? 3) Kuinka opiskelijat kokevat opintojen vastaavan työelämän tarpeita?

Tutkimuksen teoriaosuudessa esitetty syväjohtamisen malli johtamiskäyttäytymisen työkaluna sekä sen tehokkuus johtajana kehittymisessä sai tukea aineistosta (myös Nissinen 2000; 2007). Teoriaosuudessa kuvattujen oppimiskäsitysten peruseriaatteiden, oppimismenetelmien sekä niiden monipuolisen hallinnan yhteys tehokkaaseen oppimiseen saivat myös tukea tämän tutkimuksen aineistosta (myös Rauste-von Wright & von Wright 1994; Tynjälä 1999; Tynjälä 2005; Uusikylä & Atjonen 2005). Aineisto tuki myös pedagogisessa käsikirjassa (2010) ja opinto-oppaassa (2013) määritettyjä tavoitteita, joissa opintojen pyrkimyksenä on antaa opiskelijoille valmiudet laaja-alaiseen tietämykseen ja asiantuntijuuteen. Lisäksi aineisto tuki Maanpuolustuskorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmällä saatua tulosta, jonka mukaan haasteena on opintojen yhdistäminen upseerin uralla tarvittavaan ammatilliseen osaamiseen (Pedagoginen käsikirja 2010, 11). Opinto-oppaan (2013, 48) määrittämä johtamiskäyttäytymisen analysoinnin ja kehittämisen tärkeä rooli johtamisen opinnoissa ei saanut tukea tutkimusaineistosta.

Tutkimuksen ensimmäisenä alatutkimuskysymyksenä oli selvittää miten opinnot tukevat johtajana kehittymistä. Tutkimusaineiston perusteella opinnot tukevat johtajana kehittymistä

ihmisten johtamiseen liittyvien johtamisominaisuuksien parantumisella. Ihmisten johtaminen on yksi Huhtisen (2006a) kuvaaman sotilasjohtamisen kokonaisuuden neljästä osa-alueesta. Ihmisten johtamiseen liittyvistä johtamisominaisuuksista opinnot kehittivät opiskelijoiden valmiutta johtaa sekä vuorovaikutuskäyttäytymistä.

Opiskelijoiden käsitysten mukaan opinnot tukivat johtajana kehittymistä ammattitaidon lisääntymisen ja parantuneiden vuorovaikutustaitojen myötä. Opintojaksoilla hankittu teoriaosaaminen koettiin ammattitaitoa kehittäväksi tekijäksi, ja sillä nähtiin olevan merkitystä opiskelijoiden tulevaisuudessa työtehtävissä tarvitsemaan ammattiosaamiseen. Ammattitaito on johtamiskäyttäytymisen pohjan muodostavan valmiuden tärkein osa-alue. Opintojaksoilla kehittynyt ammattitaito voidaan nähdä opiskelijoiden johtamiskäyttäytymistä tukevana tekijänä, koska koko johtamistoiminta ja johtajana kehittyminen rakentuu johtajan ammattitaidon perustalle (myös Nissinen 2000, 86,99; Nissinen 2007, 41).

Tutkimusaineiston mukaan opintojaksoilla kehittyneet vuorovaikutustaidot voidaan myös nähdä johtajana kehittymistä tukevana tekijänä. Parantuneilla vuorovaikutustaidoilla on kehittävä vaikutus opiskelijoiden vuorovaikutuskäyttäytymiseen. Tutkimusaineistosta käy ilmi, että opintojaksoilla käydyissä opetuskeskusteluissa toteutetut omien käsitysten ja ajatusten kriittinen pohdinta, sekä niiden esiin tuonti vaikuttivat positiivisesti opiskelijoiden vuorovaikutuskäyttäytymiseen. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen voidaan nähdä opiskelijoiden johtamiskäyttäytymistä tukevana tekijänä, koska ihmisten johtaminen on vuorovaikutusta. Ihmisten johtamisen ja erinomaisen johtamiskäyttäytymisen ehdottomana edellytyksenä ovat hyvät vuorovaikutustaidot (myös Nissinen 2007, 157–158).

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opinnoilla on vaikutusta opiskelijoiden johtamiskäyttäytymiseen. Huhtisen (2006a) kuvaama kokonaisvaltaista sotilasjohtamista opinnot eivät tue. Opiskelijoiden käsityksistä käy myös ilmi, että opintojen aikainen johtajana kehittyminen toteutui enemmän opiskelun ohessa parantuneiden valmiuksien ja kehittyneiden vuorovaikutustaitojen myötä, kuin opinnoista johtuvan systemaattisen kehittymisen tuloksena. Opintojaksoilla ei esimerkiksi tullut esille missään vaiheessa johtamiskäyttäytymisen analysoinnin ja kehittämisen tärkeä rooli. Tutkimusaineistosta käy ilmi, että opetus ei huomioi opinto-oppaassa (2013, 48) painotettua johtamiskäyttäytymisen analysointia ja kehittämistä. Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että johtajana kehittymisen roolia on lisättävä opinnoissa, koska opinnot tukevat varsin heikosti opiskelijoiden johtajana kehittymistä. Opinnot eivät tue sotilasjohtamisen kokonaisuutta, vaan vaikutukset kohdistuvat yhteen osa-alueeseen (ihmis-

ten johtaminen) liittyviin ominaisuuksiin. Myös Johtajan käsikirjan (2012, 71) määrittämä johtajana kehittyminen eli johdonmukainen oppiminen saadun palautteen ja kokemusten perusteella ei toteutunut opintojaksoilla.

Tutkimuksen toisena alatutkimuskysymyksenä oli selvittää mitkä oppimismenetelmät opiskelijat näkevät tehokkaimmiksi oppimisen ja johtajana kehittymisen kannalta. Tutkimusaineiston perusteella opiskelijat eivät näe yksittäisiä menetelmiä tehokkaimmiksi vaan tehokas oppiminen edellyttää useiden eri oppimisen muotojen hallintaa. Tehokas oppiminen edellyttää myös taitoa valita niistä jokaiseen tilanteeseen tarkoituksenmukaisimmat menetelmät. Saman ovat huomanneet myös Hakkarainen ym. (2005a, 6).

Tutkimusaineiston mukaan behavioristiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvat opettajakeskeiset menetelmät ovat tehokkaimpia perustaitoja opittaessa. Myös Rauste-von Wright ym. (2003, 151) sekä Uusikylä ja Atjonen (2005, 121) ovat huomanneet niiden soveltuvuuden perustaitojen oppimiseen. Laajempien kokonaisuuksien oppiminen koettiin olevan tehokkainta Hakkaraisen ym. (2005a, 299–303) kuvaaman tutkivan oppimisen mallin avulla, koska siinä opittavia asioita pohditaan syvällisesti eri näkökulmista sitomalla ne aiempiin kokemuksiin ja käytäntöön. Kaikki edellä mainitut laajempien kokonaisuuksien oppimista edistävät tekijät ovat myös muun muassa Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 121–124) sekä Tynjälän (2005, 163–165) kuvaamien konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita. Laajempien kokonaisuuksien oppimiseen tehokkain menetelmä voidaan siis sanoa olevan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva tutkivan oppimisen malli.

Opiskelijoiden käsitysten mukaan opintojaksoilla käytetyillä oppimismenetelmillä ei ollut vaikutusta tai oli vähäisiä vaikutuksia heidän johtajana kehittymiseen. Opiskelijoiden käsityksissä tehokkaasta oppimismenetelmästä johtajana kehittymiseen korostuivat vuorovaikutussuhteet, itseohjautuvuus sekä motivaatio eli yrittämisen halu. Kyseisten tekijöiden voidaan sanoa olevan hyvin läheisiä Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) ja Tynjälän (1999; 2005) kuvaamien konstruktivistisen oppimiskäsityksen peruseriaatteiden sekä Nissisen (2007,37) määrittämän syväjohtamisen mallin kanssa. Opiskelijoiden käsitykset ilmentävät tehokkaan johtajana kehittymisen yhteyden konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja syväjohtamisen malliin periaatteisiin. Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että opiskelijoiden käsitysten mukaan mikään opintojaksoilla käytetyistä oppimismenetelmistä ei ole tehokkain menetelmä johtajana kehittymiseen. Opiskelijoiden käsitysten mukaan tehokkain menetelmä

johtajana kehittymiseen on Nissisen (2007, 37) kuvaama johtamisen työkalu, syväjohtamisen malli.

Opiskelijoiden käsitysten mukaan parhaimmaksi menetelmäksi lähiopetuksen ja perustaitojen opetuksen toteuttamiseen koetussa opettajakeskeisessä opetuksessa nähtiin kehitettävänä tekijänä opetettavien asioiden sitomien käytäntöön, sekä huomion kiinnittämiseen opiskelijoiden roolin luennoilla. Useat vastaajat kokivat olleensa luennoilla ainoastaan kuuntelijoina. Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että opettajakeskeinen opetus sopii hyvin johtamisen opetukseen silloin, kun opetellaan perustaitoja tai kun sama tieto on välitettävä suurelle joukolle. Jotta opetus on motivoivaa ja oppimista tukevaa, vastedes opetuksessa on kuitenkin otettava huomioon opiskelijoiden aktiivinen rooli sekä opetettavien asioiden yhdistäminen käytäntöön. Sama ilmenee myös Hakkaraisen ym. (2005a, 6) näkemyksissä opettajakeskeisestä opetuksesta. Myös Tynjälän (1999, 61; 2005, 165) käsitys opiskelijan aktiivisesta roolista omassa oppimisprosessissa ja opittavien asioiden sitomisessa käytäntöön oppimista edistävänä tekijänä tukee johtopäätöstä.

Myös pääsääntöisesti tutkivan oppimisen periaatteita noudattaneessa itsenäisessä opiskelussa nähtiin kehitettävää. Opiskelijat olisivat kaivanneet oppimiseen lisää sisältöä työelämäympäristöön kuvattujen case-tapausten ongelmien ratkomisten kautta. Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että parhaan oppimistuloksen ja motivaation kannalta vastedes itsenäistä opiskelua tulee suosia opetusmenetelmänä, mutta opittavien asioiden opetukseen tulee tuoda uutena ulottuvuutena työympäristöön liittyviä case-tapausten ratkomisia. Samaan on päätynyt myös Rentola (2012), jonka tutkimustulosten mukaan opiskelijat kokevat itsenäisen työskentelyn ja työelämäänsä suunnatut oppimistehtävät merkitykselliseksi oppimisen ja motivaation kannalta.

Opiskelijoiden käsitysten mukaan opintojaksoilla käytetyissä oppimismenetelmissä ei huomioitu riittävästi opiskelijoiden aiempia tietoja ja kokemuksia. Opiskelijoiden käsitysten mukaan aiemmin suorittamien opintojen ja työelämäkokemuksen hyödyntäminen opetuksessa olisi edistänyt motivaatiota ja oppimista muun muassa taitona yhdistää opitut teoriat käytännön elämään. Aikuisopiskelijoiden kannalta katsoen, vastaisuudessa olisi tärkeää ottaa huomioon opetuksessa opiskelijoiden osaamistaso ja aikaisemmat kokemukset työelämästä. Tämä tehostaisi oppimista tuomalla sisältöä opetukseen sekä edistäisi tehokkaamman ja avoimen oppimisympäristön syntymistä. Opetuksen ja oppimistavoitteiden sitomisella työelämään saataisiin etuja, jotka parantaisivat opiskelijoiden opiskelun tehokkuutta, opiskelumotivaatioita ja oppimistuloksia. Teorian ja käytännön yhdistäminen sitoisi oppimisprosessin

työelämän kontekstiin ja oikeisiin ongelmanratkaisutilanteisiin Samanlaisia havaintoja ovat tehneet myös Kotala (2008) ja Koskinen (2011). Tätä johtopäätöstä tukevat myös Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 121–122) sekä Tynjälän (2005, 163) käsitykset oppimisen perustumisesta oppijan aiempiin tietoihin ja kokemuksiin.

Opiskelijoiden käsitysten mukaan oppimistavoitteiden saavuttamisen esteenä ei ollut vääränlaiset oppimismenetelmät, vaan opintojaksojen sisältöjen ja toteutuksen poikkeavuus kurssien suunnitteluasiakirjoissa määritetyistä kurssien nimistä ja kurssikuvauksista. Käsityksistä käykin ilmi opintojaksojen viikko-ohjelmien, kurssikäskyjen, pedagogisten käsikirjojen ja opetussuunnitelmien merkitys opiskelijoille. Tämä käy myös ilmi verrattaessa opintojaksojen toteutusta opinto-oppaassa (2013), pedagogisessa käsikirjoituksessa (2010) ja opintojaksokäskyissä (AK1086 & AK1088) määritettyihin sisältöihin, tavoitteisiin ja arviointiin. Suurimmalle osalle opiskelijoista jäi epäselväksi, mitä opintojaksoilla tavoiteltiin. Vaikka opiskelijat todellisuudessa saavuttaisivat oppimistavoitteet, he eivät tiedosta sitä ilman oppimista ohjaavaa konkreettista informaatiota, johon oppimista voi verrata. Myös Rentolan (2012) tutkimuksessa on havaittu opetusta ohjaavien asiakirjojen merkitys oppimisen kannalta. Sama ilmenee myös Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 123–124) sekä Tynjälän (1999, 62) näkemyksissä, joiden mukaan määritetyt tavoitteet ohjaavat opetusta ja oppimista, sekä auttavat opiskelijoita opittavan kokonaisuuden sisällön ymmärtämisessä.

Vaikka opintojaksoilla käytettyjä oppimismenetelmiä ei koettu tehokkaaksi johtajana kehittymiseen, oppimismenetelmät koettiin kuitenkin oppimisen kannalta tehokkaiksi, motivoiviksi, ja oppimista tukeviksi. Käsitysten mukaan lähiopetusta, luentoja, etäopiskelua ja itsenäistä opiskelua oli sopivassa suhteessa ja niissä käytettiin tehokkaita oppimismenetelmiä. Oppimiseen oli myös varattu riittävästi aikaa. Johtopäätöksenä voidaan sanoa opetuksen rakenteen olleen oikeanlainen, koska opiskelijoiden käsitysten mukaan opintoihin oli kyetty luomaan motivoiva, kysymyksiä herättävä ja oppimista tukeva oppimisympäristö (ks. Rauste-von Wright ym. 2003, 62; Toiskallio 1998, 41).

Tutkimuksen kolmantena alatutkimuskysymyksenä oli selvittää kuinka opiskelijat kokevat opintojen vastaavan työelämän tarpeita. Tutkijan tavoitteena oli selvittää minkälaisen kompetenssin opinnot antavat, ja miten ne vastaavat työelämän asettamiin kvalifikaatioihin. Tämä on myös yleisesti yksi koulutuksen ja oppimisen vaikeimmista ongelmista. Kompetenssilla tarkoitetaan yksilön pätevyyttä ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä, ja kvalifikaatioilla työelämästä yksilölle asetettuja työn vaatimuksia, jotka hänen tulee hallita. (ks.

Hanhinen 2010, 142). Opiskelijoiden käsitysten mukaan opinnot kehittivät opiskelijoiden kompetenssia suoriutua ammattiinsa kuuluvista tehtävistä. Yksikään opiskelija ei kokenut opintojen kehittävän heidän muodollista pätevyyttään, vaikka opinnot ovat osa upseerin virkaan johtavista opinnoista.

Opintojaksoilla kehittyneellä teoriaosaamisella nähtiin olevan tärkeä merkitys opiskelijoiden tulevissa työtehtävissä tarvitsemaan ammattiosaamiseen. Opintojaksoilla opetetut asiat koettiin olevan perustietoa, joka upseerin tulee hallita. Opintojen antama laaja-alainen teoreettinen tietopohja, kyky hahmottaa laajempia kokonaisuuksia sekä taito tarkastella asioita monesta eri näkökulmasta nähtiin opintojen selkeimpinä vahvuusalueina tulevia työtehtäviä ajatellen. Vaikka opiskelijat kokivat opintojen kehittävän teoriaosaamista, voidaan kuitenkin sanoa, että opinnot eivät suoranaisesti kehitä opiskelijoiden teoreettista kompetenssia työelämän kvalifikaatioihin. Teoreettisen kompetenssin kehittyminen edellyttää tietojen oppimista, jotka lisäävät opiskelijoiden kykyä suoriutua työtehtävistä. Jotta kompetenssi olisi kehittynyt kvalifikaatioita vastaavaksi, opiskelijoiden olisi pitänyt oppia esimerkiksi koulutusta ja palvelusta ohjaavien ohjeiden ja määräysten sekä työ- ja palvelusturvallisuuden normeihin liittyviä asioita. (ks. Hanhinen 2010, 142; YLPALVO 2009, 35.) Opiskelijoiden käsitysten mukaan teoriaosaamista lisänneet kyky hahmottaa laajempia kokonaisuuksia, kokonaisturvallisuuden ymmärtäminen sekä taito tarkastella asioita monesta eri näkökulmasta vastaavat opinto-oppaassa (2013) ja kurssikäskyissä (AK1086 & AK1088) määritettyjä opintojaksojen oppimistavoitteita. Lisäksi ne ovat hyödyllisiä ja kvalifikaatioita tukevia tekijöitä. Kvalifikaatioiden edellyttämää teoretietoa ne eivät kuitenkaan ole. Opintojaksoilla hankittu teoriaosaaminen on muodollista ja yleispätevää tietoa, jota on vaikea soveltaa käytäntöön.

Opiskelijoiden käsitysten mukaan vuorovaikutustaitoja kehittivät opintojaksoilla käytetyt opetus- ja oppimismenetelmät. Vuorovaikutustaidot ovat työelämän kvalifikaatioita (ks. Hanhinen 2010, 86). Opintojaksoilla toteutetut opetuskeskustelut olivat vuorovaikutusprosesseja, jotka kehittivät opiskelijoiden taitoa tuoda esille omia tietojaan ja käsityksiä käsiteltävästä asiasta, sekä ymmärtämään ja kyseenalaistamaan muiden käsityksiä käsiteltävästä asiasta. Kehittyneistä vuorovaikutustaidoista on etua työyhteisössä pärjäämisessä, koska niiden avulla työntekijä ulkoistaa ajatteluaan sekä saa ja antaa sosiaalista tukea työyhteisössään. Vuorovaikutustaidoilla on myös tärkeä merkitys työelämäoppimisen kannalta. Alati muuttuvassa työelämässä pärjääminen vaatii jatkuvaa itsensä kehittämistä ja oppimista. Jotta kehittymistä ja oppimista tapahtuu, hyvät vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä, koska oppimistapah-

tuma voidaan ymmärtää myös vuorovaikutusprosessiksi. (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 128; Tynjälä 1999, 65; 2005, 164.)

Vuorovaikutustaitojen kehittymisellä voidaan myös nähdä olevan merkitystä upseerin tärkeimpään työelämän taitoon, johtajuuteen, koska laadukkaan johtajuuden ehdoton edellytys on ihmisten kyky keskinäiseen vuorovaikutukseen. Johtajuus on tärkeä työkalu työelämässä, koska sen avulla vaikutetaan alaisiin työyhteisölle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (myös Ruohotie 2002, 45; 2006, 114).

Käytännön taitojen kehittymisen kannalta opintojaksoilla ei nähty olevan suurta merkitystä. Opintojaksoilla hankittu osaaminen oli pääsääntöisesti teoriapainotteista. Tämän kaltaisia tuloksia on tullut esille myös Maanpuolustuskorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän (Pedagoginen käsikirja 2010, 11) ja Ristimäen (2014) tutkimuksissa. Esimerkiksi opiskelijoiden nimeämät käytännön taidot: hallinnollisten taitojen opettaminen, ihmisten johtaminen ja kouluttamien tai taktisen osaamisen kehittyminen eivät kuuluneet opintojaksojen opetus- ja oppimistavoitteisiin. Moni koki tämän laskevan opiskelumotivaatiota.

Verrattaessa opiskelijoiden käsityksiä opintojen antamista valmiuksista työelämään, sekä niiden vastaavuudesta työelämän kvalifikaatioihin, voidaan tehdä seuraavanlainen johtopäätös. Johtamisen syventävien opintojen vastaavuus työelämän kvalifikaatioihin on varsin heikko. Opinnot vaikuttavat enemmän opiskelijoiden kompetenssiin, ja niiden antamat valmiudet painottuvat työntekijöiden tiedonkäsittelytaitoihin. Opintojaksoilla hankittu teoriaosaaminen on jäänyt yleispätevälle tasolle, koska sitä ei ole sidottu opetuksessa käytännön ongelmanratkaisuihin. Tutkimusaineiston mukaan opintojen ja työelämän välistä suhdetta on kehitettävä, koska opinnot vastaavat varsinaisiin työelämän kvalifikaatioihin ainoastaan kehittämällä opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja (ks. Hanhinen 2010, 86; YLPALVO 2009, 35).

Tämän pro gradu -tutkielman päämääränä oli tuoda esille opiskelijoiden käsityksiin perustuvia havaintoja sekä tuottaa esityksiä johtamisen opintojen kehittämiseksi. Tutkimuksen pääkysymyksenä oli, millaisia ovat maisteriopiskelijoiden käsitykset johtamisen pääaineopinnoista? Tutkimustulokset osoittavat, että johtamisen syventävät opinnot täyttävät yliopistotason tutkinnon oppimistavoitteet kehittämällä opiskelijoiden asiantuntijavalmiuksia sekä asiantuntijatehtävissä vaadittavia tiedonkäsittelytaitoja.

Tutkimusaineistosta käy ilmi, että opetus ei huomioi johtamiskäyttämisen analysointia ja kehittämistä. Johtajana kehittymisen kannalta olisikin suotavaa, että opetuksessa keskityttäisiin enemmän opettavien asioiden ja teorioiden sitomiseen opiskelijoiden henkilökohtaisiin käsityksiin ja kokemuksiin johtamisesta. Tällä luotaisiin mahdollisuudet opiskelijoiden oman johtamistoiminnan analysoinnille eri teorioihin ja toimintaympäristöihin sitoen.

Opiskelijoiden käsitysten mukaan johtamisen opintojen oppimisympäristö on pääsääntöisesti motivoiva, avoin ja oppimista tukeva. Myös opintojen sisältö on pääsääntöisesti asiaankuuluvaa, sekä opinnoissa käytettävät opetus- ja oppimismenetelmät ovat tehokkaita, nykyaikaisia ja oppimista tukevia. Erityisen hyvänä menetelmänä pidettiin opinnoilla toteutettuja opetuskeskusteluja, joiden koettiin kehittävän opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja. Tutkimustulokset osoittivatkin, että opetuskeskustelut aiheuttivat motivaatiossa ja oppimisessa myönteisiä muutoksia. Vastaisuudessa opetuskeskusteluja tulisikin jatkaa, ja niille tulisi jopa varata enemmän aikaa. Perinteiseen luento-opetukseen kaivattiin opiskelijan aktiivisempaa roolia. Vastedes luennoilla tulisikin kiinnittää huomiota aktiiviseen vuorovaikutukseen opiskelijoiden ja opettajien välillä. Tällä edistettäisiin avoimemman oppimisympäristön syntymistä sekä saataisiin lisää sisältöä opetukseen.

Opetuksen suurimpana puutteena opiskelijat kokivat puuttuneen palautteen. Opiskelijat olisivat kaivanneet pelkän numeerisen arvosanan sijaan tarkempaa kuvausta oppimisen ja suoritusten kulusta. Oppimisen ja motivaation kannalta olisikin tärkeää, että jatkossa opetuksessa kiinnitettäisiin enemmän huomiota palautteen antamiseen. Laadittujen tehtävien ja opiskelijoiden toiminnan tarkastelut voitaisiin liittää esimerkiksi opetuskeskustelujen yhteyteen. Lisäksi opintojaksojen arviointiin voitaisiin lisätä numeerista arviointia tukeva sanallinen kuvaus.

Opiskelijoiden käsitysten mukaan suurin oppimista haittaava tekijä oli opintojaksojen sisältöjen ja toteutuksen poikkeavuus opintoja ohjaavien asiakirjojen kurssikuvauksista. Oppimisen kannalta tärkeät oppimistavoitteet jäivät epäselviksi, koska niitä ei tehty opiskelijoille näkyviksi. Tästä johtuen opiskelijoille jäi kuva sekavasti toteutetusta opetuksesta, josta puuttui niin sanottu punainen lanka. Sekavan opetuksen takia opiskelijoille jäi epäselväksi se, mitä opintojaksoilla tavoiteltiin. Esimerkiksi opiskelijoiden mukaan opintojakso *1C02 Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2* ei käsitellyt sodan ajan toimintaympäristöä ja opintojakso *1C03 Johtamisopit ja taistelun johtaminen* ei käsitellyt johtamisoppeja. Vastaisuudessa opetuksessa tulisikin huomioida ohjaavien asiakirjojen ja oppimistavoitteiden merkitys opiskeli-

joiden oppimisen ohjaava vaikutus. Asiakirjojen perusteella opiskelijat suunnittelevat oman oppimisprosessinsa toteuttamisen. Lisäksi ne auttavat opiskelijoita opittavan kokonaisuuden sisällön ymmärtämisessä.

Opiskelijoiden käsitysten mukaan opintojen suurin heikkous on niiden teoriapainotteisuus ja käytännön etäisyys. Tutkimusaineistosta nousikin keskeisemmäksi tekijäksi opiskelijoiden halu kehittää opintoja enemmän työelämää palvelevaksi. Opiskelijoiden mukaan opintojen tavoitteena tulisi olla nimenomaan tietojen ja taitojen oppiminen työelämää varten. Vastedes opetuksessa tulisi lisätä teorian ja käytännön vuorovaikutusta. Teorian muuntaminen käytännölliseksi ja työelämää palvelevaksi voitaisiin toteuttaa sitomalla opetettavat asiat opiskelijoiden käytännön kokemuksiin. Teoriaa voitaisiin käyttää esimerkiksi työelämään liittyvien ongelmien ratkaisemiseen opiskelijoiden omien kokemusten reflektoinnin avulla. Opetuksen ja oppimistavoitteiden sitomisella työelämään saataisiin etuja, jotka parantaisivat opiskelijoiden opiskelumotivaatioita ja oppimistuloksia. Parantuneet oppimistulokset lisäisivät opiskelijoiden ammattitaitoa, joka olisi myös työnantajan kannalta positiivinen tekijä. Myös kadettien opetuksessa käytettävien mentoreiden mukaan ottamista opintojaksoille voitaisiin harkita. Mentoreiden avulla opetettavia asioita voitaisiin liittää opiskelijoiden tuleviin työtehtäviin.

Opintojen teoriapainotteisuutta ja käytännön etäisyyttä arvosteltaessa on kuitenkin muistettava yliopistotason tutkinnon luonne ja tavoitteet. Yliopiston tarkoituksena on harjoittaa tieteellistä toimintaa ja tuottaa työelämään oman alansa asiantuntijoita. Tämä asettaa koulutukselle tiettyjä tavoitteita ja rajoituksia, joiden takia esimerkiksi tässä tutkimuksessa esille tulleita havaintoja ei pystytä toteuttamaan. Työelämässä tarvittavien käytännön taitojen opettaminen on myös haastavaa, koska opiskelijoiden tarvitsemien taitojen skaala on hyvin laaja-alainen. Opiskelijat voivat tarvita tulevissa työtehtävissään hyvin erityisiä ja tehtävälle ominaisia taitoja. Tällöin käytännön taitojen oppiminen toteutuu hyvin pitkälti työssä oppimisen ja käytännön tehtävien kautta.

Tutkimusaineiston perusteella opiskelijoiden käsitykset johtamisen opinnoista olivat lähes samanlaisia. Käsitysten eroavaisuudet ilmenivät ristiriitana opiskelijoiden omien käsitysten välillä. Opiskelijoiden yhteneväiset käsitykset ilmentävät opiskelijoiden samanlaista kokemustausta. Kaikki tutkittavat henkilöt ovat suorittaneet aiemmin sotatieteiden kandidaatin tutkinnon ja palvelleet työelämässä suurin piirtein samanlaisissa työtehtävissä. Samankaltaiset kokemukset ovat muodostaneet heille hyvin yhteneväiset esikäsitykset opinnoista ja niiden tuottamista tuloksista. Samankaltaisen kokemuspohjan perusteella he ymmärtävät myös

jatkossa uuden kokemuksen melko samalla tavalla. Esimerkiksi samanlaisen työkokemuksen ja työelämässä opittujen toimintamallien perusteella heidän käsitys työelämässä tarvittavasta osaamisesta ja opintojen niihin antamista valmiuksista on hyvin yhteneväinen. Samankaltaisten käsitysten muodostumiseen on todennäköisesti myös vaikuttanut puolustusvoimissa yhteisesti omaksutun organisaatiokulttuurin arvot, käsitykset, normit ja toimintamallit, joiden kautta opiskelijat ovat tulkinneet kokemuksiaan. (ks. myös Halonen 2007, 161; Kotilehto 2001, 38.)

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Ahosen (1995, 152–155) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida kolmen näkökulman kautta. Nämä näkökulmat ovat aineiston hankinta, aineiston analysointi ja teoreettinen validiteetti. Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan näiden näkökulmien kautta kuvaamalla ja perustelemalla tutkijan valintoja ja tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä

Aineiston hankinta

Ahosen (1995, 129) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston aitouden edellytys on se, että aineisto koskee tutkijan ja tutkittavien henkilöiden kannalta samaa asiaa. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kyselytutkimuksella. Kyselytutkimukseen vastaaminen oli vapaaehtoista ja siihen vastattiin nimettömänä. Hirsjärven ym. (2005, 184) kyselytutkimuksen heikkoutena on kysymysten väärin ymmärtämisen mahdollisuus vastaajan näkökulmasta. Vastaaja ei välttämättä ymmärrä ja tulkitse kysymyksiä samalla tavoin kun tutkija. Tässä tutkimuksessa tätä ei kuitenkaan koettu ongelmaksi, koska tarkoituksena oli tutkia nimenomaan opiskelijoiden omia, henkilökohtaisiin näkemyksiin perustuvia käsityksiä johtamisen opinnoista. Puolustusvoimissa tehdyt kyselyt ovat Halosen (2007, 110) mukaan yleensä strukturoituja kyselyjä, jolloin vastaaja tavallaan ohjataan vastaamaan tutkijan antaman skaalan edellyttävällä tavalla. Tämän tutkimuksen kyselylomake sisälsi ainoastaan avoimia kysymyksiä. Tällä pyrittiin varmistamaan se, ettei tutkija ohjaile vastaajia, vaan vastaajat toisivat selkeästi esille aitoja ilmaisuja kysytyistä asioista.

Kyselyn validiutta pyrittiin parantamaan kyselylomakkeeseen sisällytetyllä sivun mittaisella alustuksella. Tällä tavoiteltiin sitä, että kaikki vastaajat ymmärtäisivät mitä asioita johtamisen opinnoista tutkitaan. Kyselylomakkeen käytettävyyttä parannettiin testaamalla lomaketta

esikyselyllä. Esikyselyn perusteella kysymyksiä tarkennettiin ennen varsinaisen kyselyn toteuttamista. Tutkimuksen vastaajiksi valittu joukko oli varsin homogeeninen. Kaikki vastaajat olivat miehiä, ammattisotilaita ja mukana opiskelijoina tutkittavissa opinnoissa. Tutkija ei usko tämän vääristävän tutkimuksen tuloksia, koska tutkimuksen kohteena olivat vastaajien henkilökohtaiset käsitykset. Vaikka joukko on homogeeninen, kaikki vastaukset ovat kuitenkin vastaajien omiin kokemuksiin perustuvia käsityksiä.

Kyselyn luotettavuuteen on voinut vaikuttaa myös muiden tutkijoiden tekemät useat haastattelut ja kyselyt. Samaan aikaan tämän tutkimuksen kanssa toteutetut useat muut tutkimukset ovat kuormittaneet tutkimukseen vastanneita opiskelijoita. Kyselyyn on voitu vastata ainoastaan velvollisuudentunnosta. Tutkijan näkemyksen mukaan tämä ei kuitenkaan vaikuta ratkaisevasti tutkimuksen luotettavuuteen, koska kaikki vastaajat ovat ammattisotilaita ja aikuisopiskelijoita. Heillä kaikilla on kokemusta opiskelusta ja heille on tärkeää oman opiskelun pohtiminen ja opintojen kehittäminen.

Aineiston analyysi

Fenomenografia on aineistolähtöistä ja sen avulla tuotetut tulokset ovat Ahosen (1995, 129–130) mukaan valideja, jos ne vastaavat tutkittavien henkilöiden tarkoittamia merkityksiä ja ovat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Tutkija ei saa löytää aineistosta merkityksiä, jotka eivät kuulu tutkittavan ongelman ja sen taustalla oleviin teoreettisiin lähtökohtiin. Fenomenografisessa tutkimuksessa tämä tarkoittaa tutkijan luomien kategorioiden suhdetta tutkittavien esille tuomiin käsityksiin. Kuinka tarkasti ja aidosti tutkijan luomat kategoriat kuvaavat vastaajien kyselyssä esille tuomiaan käsityksiä? Tutkimuksessa pyritään analysoimaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään opiskelijoiden käsityksiä johtamisen opinnoista. Halosen (2007, 113) mukaan tällöin tutkimukseni validiteetin arvioinnin keskeinen kohde on aineistosta tehdyt tulkinnat.

Tutkimuksen aineiston analysointi on kuvattu Ahosen (1995) kuvaamaan analyysimallin mukaisesti. Tutkimuksessa tulkittujen merkityskategorioiden validiutta pyrittiin parantamaan sillä, että kyselyllä saatuja vastauksia ei ylitulkittu. Tutkimuksen tulokset on esitetty fenomenografisen analysointimallin mukaisesti kuvauskategorioittain. Tulosten yhteydessä on esitetty vastaajien suoria lainauksia vastauksista. Tällä on pyritty syventämään ja konkretisoimaan tutkijan päätelmiä sekä antamaan lukijalle mahdollisuus pohtia sitä, vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Suorat lainaukset kursivoitiin ja sisennettiin.

Tutkimustulokset on pyritty esittämään johdonmukaisesti kytkemällä ne teoriaan ja tutkimuskysymyksiin. Teoriatiedolla ei selitetty opiskelijoiden käsityksiä vaan pyrittiin osoittamaan lukijalle se, mistä teoreettisista lähtökohdista käsin ilmaisut on luokiteltu tietyllä tavalla.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu lisätä käyttämällä rinnakkaisluokittelijaa. Tutkija olisi selvittänyt rinnakkaisluokittelijalle luomansa kategoriat, ja pyytänyt tämän jälkeen rinnakkaisluokittelijaa sijoittamaan tutkimushenkilöiden esille tuomat ilmaisut niihin. Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista, koska rinnakkaisluokittelijan teoreettiseen perehtyneisyyden hankkimiseen ja syvälliseen tutustumiseen tutkijan tekemiin kategorioihin ei ollut tarvittavia aikaresursseja.

Tutkimuksen aineistoa analysoimalla saadut tulokset ovat tutkijan omia tulkintoja. Tästä huolimatta tutkimus on tutkijan mielestä luotettava, koska kyselyllä kerätyt käsitykset ovat todellisia tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille. Käsitys on kuitenkin aina jokaisen henkilökohtainen näkemys jostain ilmiöstä, ja siihen ovat vaikuttaneet muun muassa henkilön omat kokemukset ja ajatukset. Tämän takia ei voida olettaa, että toisen henkilön käsitykset avautuisivat täydellisesti tutkijalle.

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisen tutkimuksen heikkoutena on pidetty tulosten yleistettävyyttä. Tutkimustulosten yleistettävyydessä tuleekin muistaa, että tulokset koskevat ainoastaan tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden käsityksiä. Tämän takia niitä ei voida yleistää koskemaan kaikkia opiskelijoita. Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden hyvin yhteneväisten käsitysten perusteella voidaan kuitenkin olettaa, että samantyyppisiä käsityksiä esiintyy yleisemminkin opiskelijoiden keskuudessa.

Teoreettinen validiteetti

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan oma hallittu subjektiivisuus on yksi tutkimustulosten luotettavuuskriteeri. Tutkimustulosten luotettavuus edellyttää tutkijan omien ennakkokäsitysteni tiedostamista ja niiden tietoista käsittelyä (Ahonen 1995, 122.) Tutkijan omat kokemukset johtamisen opinnoista sekä opintojen aikana käydyt keskustelut muiden opiskelijoiden kanssa eivät ole voineet olla vaikuttamatta tutkijan ennakkokäsityksiin tutkittavasta ilmiöstä. Näiden ei kuitenkaan nähdä estävän objektiivista lähestymistä tutkimusta kohtaan.

Tutkija kokee omien esikäsitysten parantaneen tutkimuksen tekemisen edellytyksiä ja tutkitavan ilmiön syvällisempää ymmärtämistä.

Tutkimusta voidaan pitää luotettavana sillä sen tekemisessä on pyritty noudattamaan hyvän tutkimuksen teon periaatteita sekä noudatettu Ahosen (1995, 122–125) määrittämiä kriteereitä. Teoreettisella perehtymisellä tutkija on hankkinut valmiudet suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa sekä aineiston tulkintaan kategorioiden muodostamiseksi. Teoriaa ei ole käytetty käsitysten luokitteluun ennakolta, eikä teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaamiseen. Kategoriat ovat tutkijan oman tulkinnan tulosta, ja ne on pyritty tekemään aineistolähtöisesti. Tutkimuksen teoreettista validiteettia on pyritty takaamaan tukeutumalla teoria-tietoon tutkimuksen eri vaiheissa. Teoreettisen viitekehyksen avulla on tehty johtopäätökset siitä, mitkä käsitykset muodostuvat kategorioiksi. Johtopäätöksien tekemiseen yhdistetyllä teoriatiedolla kuvauskategoriat on sidottu teoreettiseen viitekehykseen. Tutkijan omat kokemukset opiskelun tärkeydestä sekä kirjallisuuden ja tutkimusten kautta hankittu teoriatieto ovat myös opastaneet tutkijaa tutkimuksen teossa. Lisäksi tässä alaluvussa on pyritty arvioimaan kriittisesti tutkimusprosessin eri vaiheita.

6.3 Tutkimuksen uutuusarvo

Tämän tutkimuksen toteuttamisen suurin yksittäinen tekijä oli tutkijan oma kiinnostus aiheeseen. Tutkija halusi tuoda yleiseen tietoon opiskelijoiden keskuudessa keskustelua herättäneitä myönteisiä ja kehitettäviä tekijöitä johtamisen syventävistä opinnoista. Tutkimus tuotti opiskelijoiden käsityksiin perustuvia havaintoja ja arvioivaa tietoa johtamisen syventävistä opinnoista. Käsityksistä ilmeni opinnoista niin myönteisiä kuin kehitettäviä osa-alueita. Tutkimuksen tärkeimpänä antina tutkija pitää erilaisten hyvien ja myönteisten käytänteiden esiin tuomista yleiseen tietoon. Puolustusvoimissa keskitytään usein ainoastaan kehitettäviin tekijöihin ja myönteiset asiat jäävät vähemmälle huomiolle.

Toisena hyvänä antina tutkija pitää tämän hetkisen tilanteen esiin tuomista johtamisen opiskelun ja opintojen tilasta. Opiskelijoiden käsityksistä ilmi tulleet myönteiset ja kehitettävät tekijät paljastuivat hyvin yhteneväisiksi. Tällöin näiden käsitysten takana voidaan olevan jotain todellista. Näiden käsitysten tunteminen on tutkijan mielestä olennainen tekijä, mikäli opintoja halutaan kehittää motivoivammiksi ja oppimista edistävämmiksi. Opintoihin on panostettu paljon resursseja, joten olisi myös suotavaa, että ne täyttäisivät niillä asetetut tavoitteet.

6.4 Lopuksi

Tutkimuksen tekeminen oli tutkijalle mielenkiintoinen oppimisprosessi. Tutkimuksen tekemisen aikana tutkija kohtasi useita onnistumisen ja epäonnistumisen tunteita. Suurin motivaation lähde tutkimuksen tekemiseen oli tutkijan oma motivaatio aihetta kohtaan sekä halu tuoda esille opiskelijoiden aitoja käsityksiä opinnoista. Myös tutkimuksen kohdejoukkona toimivien vastaajien mielestä tutkimuksen aihe koettiin tarpeelliseksi opiskelijoiden ja opintojen järjestäjän kannalta. Myös tutkija koki tutkimuksen tekemisen olleen hyödyllinen prosessi itselleen ja koko järjestelmälle. Tutkimusta tehdessään tutkija huomasi myös oman ennakkokäsityksensä vääräksi johtamisen opintojen ilmiön kiistanalaisuudesta opiskelijoiden keskuudessa. Tutkimusaineiston perusteella opiskelijoiden käsitykset opinnoista paljastuivatkin varsin samankaltaisiksi. Toivottavasti tämä työ tarjoaa lukijoilleen uusia näkökulmia, ajateltavaa sekä uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

6.5 Jatkotutkimushaasteet ja kehittämishaasteet

Oppimisen ja opetuksen kehittämisen kannalta on tärkeää saada tietoa opetus- ja oppimisprosesseista. Tutkimuksen tulosten mukaan opintojaksoilla käytetyt oppimismenetelmät ovat tehokkaita, mutta opintojen sisällöt ja niiden toteutus eivät täysin vastaa opetusta ohjaavissa asiakirjoissa määritettyjä tavoitteita. Tällä hetkellä opinnoissa käytettävät arviointimenetelmät sekä opinnoista kerättävät palautteet keskittyvät lähinnä opiskelijoiden suoritusten mittaamiseen. Syvällisempää tietoa opetuksen toteuttamisesta sekä opintojen sisällöstä sekä osaamisen ja oppimisen kehittymisestä ei selvitetä. Opetuksen, oppimisen ja osaamisen kehittäminen vaatisikin syvällisempää ja laajempaa arviointia. Opiskelijoiden käsitysten lisäksi olisi hedelmällistä tutkia Maanpuolustuskorkeakoulun opetushenkilöstön käsityksiä vallitsevasta opetuskulttuurista.

Sotatieteiden maisteriopintojen voidaan sanoa olevan työelämän kehittämiseen tähtäviä opintoja, jotka lähtevät työelämän tarpeista ja niitä on tarkoitus toteuttaa läheisessä yhteydessä työelämän kanssa. Tutkimustulosten mukaan tutkittujen opintojaksojen sisällöt eivät täysin vastanneet työelämän tarpeita. Opintojen ja työelämän välistä suhdetta tulisi tutkia lisää ja laajempaa kokonaisuutena, jotta niihin voitaisiin kiinnittää enemmän huomiota opintojen suunnittelussa. Valmiuksia tulisi mitata kvantitatiivisella tutkimuksella, jotta ilmiöstä saataisiin kattavampaa tietoa. Tutkimuksen kohteena voisivat olla opiskelijat ja työnantajan edustajat.

LÄHTEET

1C02_13 Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2 (5 op) / SM4. Maanpuolustuskorkeakoulun asiakirja AK1086/20.1.2014. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

1C03_13 Johtamisopit ja taistelun johtaminen (3 op) / SM4. Maanpuolustuskorkeakoulun asiakirja AK1088/20.1.2014. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Guba, E.G & Lincoln Y.S. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa: Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (toim.) Handbook of Qualitative of Research. London: Sage Publications.

Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. 2005a. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R., Lonka, K. 2005b. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

Helenius, A. & Rautsalo, T. 2010. Sotatieteellisten perustutkintojen pedagoginen käsikirja 2010. Maanpuolustuskorkeakoulu. Opintoasiainosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Huhtinen, A. 2002. Sotilasjohtamisen tutkimus. Teoksessa: Huhtinen, A. (toim.) Sotilasjohtamisen tutkimuksen tieteenfilosofiset perusteet ja menetelmät. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelmat N:o 9. Helsinki: Hakapaino Oy.

Huhtinen, A. 2006a. Sotilasjohtamisen toimintaympäristöt. Teoksessa: Huhtinen, A. & Toiskallio, J. (toim.) Maanpuolustuskorkeakoulu - kehittyvä sotatieteellinen yliopisto. Professori Mikko Viitasalon juhlaKirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Helsinki: Edita Prima Oy.

Huhtinen, A. 2006b. Sotilasjohtamisen tiedon kohteet. Teoksessa: Huhtinen, A. (toim.) Sotilasjohtamisen tiedon kohteet. Johdatus sotilasjohtamisen perustutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelmat n:o 16. Helsinki: Edita Prima Oy.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimuksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2/2006.

Johtajan käsikirja (JOKÄ). 2012. Pääesikunta. Henkilöstöosasto. Tampere: Juvenes Print Oy.

Juuti, P. 1992. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. 2. painos. Helsinki: Otava.

Kalliomaa, M. 2004. Oppimisen periaatteet sotilasorganisaatiossa. Teoksessa: Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia: Asiantuntijaryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 1.N:o 1. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Kantola, S. 2013. Opinto-opas 2013. Sotatieteiden maisterin tutkinto. Maanpuolustuskorkeakoulu. Opintoasiainosasto. Tampere: Juvenes Print.

Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Kiuru, J. 2009. Johdatus Johtamisen perusteet -opintojaksoon. Teoksessa: Kiuru, J. (toim.) Johdatus johtamiseen. Ajatuksia Johtamisen perusteet -opintojaksosta ja rakennusaineita tulevaan. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelmat Nro 3. Helsinki: Edita Prima Oy.

Koskinen, M. 2011. Ohjaajaopintosuunnan sotatieteelliset ja sotilasammattilliset opinnot -teorian ja käytännön yhdistäminen kandidaattivaiheessa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Esiupseerikurssin tutkielma.

Kotala, T. 2008. Opetuksen monimuotoistaminen Raja- ja merivartiokoululla: Kouluttajien käsityksiä oppimisesta, opettajuudesta, opiskelijoiden valmiuksista ja koulutuksen kehittämisestä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Kotilehto, J. 2001. Arvojen, osaamisen ja johtajuuden murros. Mitä tulevaisuus puolustusvoimien henkilöstöltä vaatii. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia N:o 21. Helsinki: Oy Edita Ab.

Manneri, H. 2010. Mielekästä oppimiskokemusta etsimässä ilmasotalinjan esiupseerikurssin opinnoissa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Esiupseerikurssin tutkielma.

Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*. 10/1981.

Myyryläinen, A. 2013. Opinto-opas. Yleinen osa. Sotatieteelliset perus- ja jatkotutkinnot. Maanpuolustuskorkeakoulu. Opintoasiainosasto. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Naumanen, K. 2009. Operaatiotaidon ja taktiikan opettaminen opiskelijan näkökulmasta (EUK) - Vahvuuksia, haasteita, kehityksen suuntalinjoja ja toimenpidesuosituksia. Maanpuolustuskorkeakoulu. Diplomityö.

Niiniluoto, I. 1999. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorian muodostus. 2. painos. Helsinki: Otava.

Nissinen, V. 2000. Puolustusvoimien johtajakoulutus. Johtamiskäyttämisen kehittäminen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia N:o 13. Helsinki: Edita Prima Oy

Nissinen, V. 2004. Syväjohtaminen mahdollistaa muutosjohtamisen. Teoksessa: Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia: Asiantuntijaryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 1. N:o 1. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Nissinen, V. 2006. Johtamisen ja työyhteisöjen kehittäminen puolustusvoimissa. Teoksessa: Huhtinen, A. & Toiskallio, J. (toim.) Maanpuolustuskorkeakoulu - kehittyvä sotatieteellinen yliopisto. Professori Mikko Viitasalon juhlaKirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Helsinki: Edita Prima Oy.

Nissinen, V. 2007. Syväjohtaminen. 3. painos. Hämeenlinna: Karisto Oy

Nissinen, V. & Seppälä, T.E.S. 2000. Johtajakoulutus murroksessa. Johtamiskäyttämisen johtamisen tutkimuksen ja johtajakoulutuksen ydinkäsitteenä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia N:o 17. Helsinki: Oy Edita Ab.

Nummenmaa, A.R. & Nummenmaa, T. 1998. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa: Julkunen, M. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Akateeminen väitöskirja.

PvMoodle. 1C02 Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2/SM4. Uutiset. Viikon 21 lähiopetus. Viitattu 16.2.2015.

<https://www.pvmoodle.fi/mod/forum/discuss.php?d=14210>

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

- Rauste-von Wright, M., von Wright, J., Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Rentola, H. 2006. Näkökulmia sotatekniikan pedagogiikkaan - kohteena ilmavoimien johtamisjärjestelmälinja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.
- Rentola, H. 2012. Pedagogisen johtamisen opintojen satoa. Tutkimuksen kohteena opintojakson 3C01 opiskelijoiden oppiminen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Esiupseerikurssin tutkielma.
- Ristimäki, J. 2014. Sotatieteiden maisterikurssin tuottama osaaminen perusyksikön osaamisen johtamisen näkökulmasta. Maanpuolustuskorkeakoulu. Esiupseerikurssin tutkielma.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2006. Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Teoksessa: Juuti, P. (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava.
- Seeck, H. 2008. Johtamisopit Suomessa. Taylorismista innovaatioteorioihin. Helsinki: Gaudeamus.
- Sydänmaanlakka, P. 2000. Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Toiskallio, J. 1998. Sotilaspedagogiikan perusteet. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Tynjälä, P. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 1.-3. painos. Helsinki: WSOY.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning on uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Valleala, U.M. 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa: Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Lapin yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

Yleinen palvelusohjesääntö (YLPALVO). 2009. Pääesikunta. Henkilöstöosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.

LIITTEET

LIITE 1 Opintojakson 1C02 viikko-ohjelmat

LIITE 2 Opintojakson 1C03 viikko-ohjelma

LIITE 3 Kyselylomake

Opintojakson 1C02 viikko-ohjelmat

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU		VIIKKO-OHJELMA 1C02_12/SM4	Viikko 7 10.2.-16.2.2013
	Maanantai 10.2.	Tiistai 11.2.	Keskiviikko 12.2.
08.00-11.00 OT (verkkomateriaalin perehtyminen)	08.00-08.45 Alustus Kapt C Perheentupa	09.00 - 11.00 O.Valmiuslainsäädäntö Sotilaslakimies, OTL K Takamaa	O. Sodan oikeussaannd Sotilaslakimies, OTL K Takamaa
13.00-16.00 OT (verkkomateriaalin perehtyminen)		O.Valmiuslainsäädäntö Sotilaslakimies, OTL K Takamaa	O. Sodan oikeussaannd Sotilaslakimies, OTL K Takamaa
08.00-11.00 O. Sodan oikeussaannd Sotilaslakimies, OTL K Takamaa	Torstai 13.2.	Perjantai 14.2.	Huoli
		OT Ystävänpäivä	Auditorio Mallola Päivittäin toimintakyky palauttaminen ja kehittäminen 11.00 - 13.00
13.00-16.00 O. Sodan oikeussaannd Sotilaslakimies, OTL K Takamaa			

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU		VIIKKO-OHJELMA		Viikko 8
Kadettikoulu		SM 4 / Turvallisuus ja turvallisuuspolitiikka 2C02AV		17. - 23.2.2014
		Maanantai 17.2.		Keskiviikko 19.2.
0800-0845	O.T. Y.T.S. Valmistautumistehtävä	H. Talouden ja infrastruktuurin toimivuus Yritysvierailu (Neste) - eri ohjelman mukaan / QPe, QTe		O. Sisäinen turvallisuus Aluehallinnon varautuminen ja sisäisen turvallisuuden ohjelma / Pelastusylläarkastaja Katja Ahola
0915-1000				
1015-1100				O. Talouden ja infrastruktuurin toimivuus Huoltovarmuus poikkeusolosuhteissa ja kansainvälinen ulottuvuus / QTe, Hanna Havumäki (HVK)
		LOUNAS		
1300-1345	O. Valtion johtaminen Valtion johtaminen kriisitilanteissa - Parlamentaarinen päätöksenteko, toimijoiden tehtävät / QTe, Timo Härkönen (VINK)			Klo 1200 - 13.45 O. Väestön toimeentuloturva ja toimintakyky Kunta-tason varautuminen / Kaarinan kaupunginjohtaja Harri Virta
1400-1445	O. Valtion johtaminen - Turvallisuuskomitea ja YTS / QTe, Matti Piispanen (TK)			O. Sisäinen turvallisuus Suojelupoliisi, rikollisuuden ja terrorismin torjunta - ml. kyberturvallisuus ja -uhkat / QTe, Lauri Holmström (SUPO)
1500-1545				
1600-1645				
		Torstai 20.2.		
0800-0845	O. Kansainvälinen toiminta Yhteiskunnan elintärkeät toiminnot kansainvälinen ulottuvuus (YK:n, EU:n ja Naton roolit) / QTe, UKo	O. Yhteiskunnan turvallisuusstrategia Muutettujen toimeentuloturvaa pääajattelun (Strategian opiskelijat Strategian laitosella) / QTe, QPe		
0915-1000	O. Väestön toimeentuloturva ja toimintakyky Pääkaupungin varautuminen ja toiminta poikkeusoloissa - Helsingin kaupunki - Helsingin energia / QTe, Matti Koskinen, Mikka Jokela			
1015-1100				
		LOUNAS		
1300-1345	O. Väestön toimeentuloturva ja toimintakyky Sotilaallinen näkökulma pääkaupunkiseudun varautumiseen / Maj Jari Pujjas (KAARTJR)	O.T. Erillistarkastelu Erillistarkastelun laadinta		
1400-1445	O. Suomen puolustuskyky Puolustusvoimien kehittäminen ja tulevaisuuden haasteet / QTe, kom. Pasi Rantakari (PEJ5)			
1500-1545				
1545-1630				
		Keskiviikko 21.01.2014		Strategian opettaja Kaiteeni
				Olli Teiniä

Viikosta 21 ei julkaistu viikko-ohjelmaa. Viikko-ohjelman korvasi pääopettajan sanoma Puolustusvoimien verkko-oppimisolustassa (PVMOODLE).

Alla suora lainaus sanomasta:

”Tervehdys!

*OPINTOJAKSON LÄHIOPETUS TIISTAINA 20.5.2014 klo 09-12 AUDITORIO YRJÖ-
MAUNUSSA.*

- yleiskatsaus info-operaatioihin ja keskustelu viime aikaisista tapahtumista*
- professori A-M Huhtisen luento*

KESKIVIIKKONA OMATOIMISTA OPISKELUA.

Lukekaa viimeisimmästä Sotilasaikakauslehdessä Ukraina ja Krimiin liittyvä artikkeli.”
(PvMoodle, 1C02 Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2/SM4, uutiset, viikon 21 lähiopetus, viitattu 16.2.2015.)

Opintojakson 1C03 viikko-ohjelma

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU		VIIKKO-OHJELMA 1C03_13/SM4	Viikko 6 3.-9.2.2014 LUONNOS
Maanantai 3.2.		Tiistai 4.2.	Keskiviikko 5.2.
08.00- 11.00	Ihmisten johtaminen Keskustelu Esittelyt Purku	Ihmisten johtaminen Keskustelu Esittelyt Purku	Organisaatiokulttuuri - Org. tasot/ E. Schein - Sipulimalli/ G. Holstede "Siren, Torsti (toim.) (2010): Minne kuljet suomalaisen sotilasjohtaja?" Kapt. C Perheentupa
13.00- 16.00	Aloitus Kapt. C Perheentupa Ihmisten johtaminen - syväjohtaminen - luottamuksen rakentaminen "Kotlenda, Christopher (ed.) (2001): Leadership: the Warriors Art" Urao 1 + 3 "Sweeney, Patrick J. Do soldiers reevaluate Trust in Their Leader? From Combat Operations? Military Psychology 22, 2010 Kapt. C Perheentupa	Asioiden johtaminen ja organisaatorakenne Laatujohtaminen Organisaatio-opit Strateginen johtaminen "Sotilasjohtaja osa I s. 98" Kapt. C Perheentupa	Lehtivaihtaminen (lehtiva ja tavoite) Uudistettu johtamisen näkökulmasta Alustukset, keskustelu ja väittely
08.00- 11.00	Toukokuun 6.2. Johtamisperiaatteja ja toimintakyky "Lammarino, Francis J. et al (2010): Leadership and Team dynamics for Dangerous Military Context" "Laurence, Janice H. (2011): Military Leadership and the Complexity of Combat and Culture" Kapt. C Perheentupa	Perjantai 7.2. OT Oppimistehtävät	Huom. Luokkana JOSPEL luokka Viikko-ohjelmassa esiintyvät artikkelit jaetaan tarpeen mukaan oppitunneilla. Oikeudet muutoksiin pidetään. Päivittäin toimintakyky palauttaminen ja kehittäminen 11.00 - 13.00 Viikko 7. omatoimista opiskelua, varattu oppimistehtävälle ja tasottamaan viikon 6 illa ja yötöitä.
13.00- 16.00	Johtamisen kuutio Loppukeskustelu Esitykset Purku Oppimistehtävien tarkennukset Kapt. C Perheentupa		Opintojakson aloitus 3.2. klo 13.00 auditorio MARIOLA

KYSELYLOMAKE

Arvoisa kyselyyn vastaaja!

Tämä kysely on tarkoitettu sotatieteiden maisterikurssilla 4 johtamisen syventäviä opintoja suorittaville maasotalinjan oppilasupseereille.

Tämä kysely liittyy yliluutnantti Jarkko Kumpulaisen pro gradu -tutkielmaan ”MAISTERIKURSSIN OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ JOHTAMISEN OPISKELUSTA MAISTERIKURSSILLA”.

Tutkielman tarkoituksena on tutkia maisterikurssin opiskelijoiden käsityksiä johtamisen opiskelusta maisterikurssilla. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on kuvata ne myönteiset tekijät opinnoissa, jotka tukevat johtajan kehittymisessä sekä ne opintojaksoilla käytetyt oppimismenetelmät, jotka opiskelijat näkevät tehokkaimmiksi oppimisen ja johtajan kehittymisen kannalta. Lisäksi tutkielman tarkoituksena on kuvata opiskelijoiden kokemuksia siitä, miten opinnot vastaavat työelämän tarpeita. Tutkimuksen päämääränä on selvittää opiskelijoiden käsityksiin perustuvia havaintoja ja tuottaa kehitysideoita johtamisen opinnoista.

Tutkimuksen pääkysymys on:

Millaisia ovat maisteriopiskelijoiden käsitykset johtamisen pääaineopinnoista?

Tutkimuksen pääkysymystä tukevat seuraavat alatutkimuskysymykset:

- 1) Miten opinnot tukevat johtajana kehittymistä?
- 2) Millaiset oppimismenetelmät opiskelijat näkevät tehokkaimmiksi?
- 3) Kuinka opiskelijat kokevat opintojen vastaavan työelämän tarpeita?

Tällä kyselyllä kerätään opiskelijoiden käsityksiä johtamisen syventävistä opinnoista. Kyselyllä kerätään tietoa opintojaksoista: ”Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 2” (1C02) ja ”Johtamisopit ja taistelun johtaminen” (1C03). Kysely sisältää 24 kysymystä. Kysymysten tarkoituksena on kerätä opiskelijoiden käsityksiä myönteisistä tekijöistä, jotka tukevat johtajana kehittymistä sekä oppimismenetelmistä, jotka opiskelijat näkevät tehokkaimmiksi johtajana kehittymisen kannalta. Lisäksi kyselyllä selvitetään opiskelijoiden käsityksiä siitä, kuinka he kokevat opintojen vastaavan työelämän tarpeita. Kyselyyn vastataan nimettömänä. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Vastaamalla kyselyyn, vastaaja hyväksyy tietojen luovuttamisen tutkijan käyttöön.

Seuraavassa lyhyet kuvaukset opintojaksojen tavoitteista ja toteutuksesta.

1C02 JOHTAMINEN SODAN AJAN TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ 2 -opintopaketti

Toteutus ajankohta: 10.2. – 14.2.2014, 17.2. – 21.2.2014 ja 20.5.2014

TAVOITTEET:

Opintojakson oppimistavoitteena on syventää opiskelijoiden tietämystä sodan ajan johtamisen toimintaympäristöstä. Oppimistavoitteen saavuttamisen edellytyksenä on, että opiskelijat ymmärtävät informaatio-operaatioiden, median, lainsäädännön ja sotilassosiologian asettamat vaatimukset johtamiselle. Opintopaketti muodostaa kiinteän kokonaisuuden yhdessä opintojakson *1C03 Johtamisopit ja taistelun johtaminen kanssa*. Näiden kahden opintojakson perusteella opiskelijat saavat kokonaiskäsityksen sodan ajan toimintaympäristöstä ja johtamisen erityispiirteistä. Lisäksi opiskelijat ymmärtävät toimintaympäristössä vaikuttavien johtamisparadigmojen taustoja ja syitä. Opiskelijoiden on myös havainnollistettava käsiteltävien kokonaisuuksien ilmenemistä ajallisesti opintojakson keskelle sijoittuvissa taktiikan harjoituksissa.

TOTEUTUS:

Opintopaketti koostui luennoista, opetuskeskusteluista sekä itsenäisestä työskentelystä. Kokonaisuutta oli tuettu opintopaketille määritetyllä kirjallisuudella. Opintopaketti toteutettiin kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltiin sotilassosiologiaa ja lainsäädäntöä. Toisessa vaiheessa tarkasteltiin Suomen valtion, aluehallinnon, kunta-tason sekä yksityisen sektorin varautumista ja toimintaa normaalioloissa, häiriötilanteissa sekä poikkeusoloissa. Kolmas vaihe sisälsi yleiskatsauksen informaatio-operaatioihin.

1C03 JOHTAMISOPIT JA TAISTELUN JOHTAMINEN -opintopaketti

Toteutus ajankohta: 3.2. – 7.2.2014

TAVOITTEET:

Opintojakson jälkeen opiskelijat tuntevat eri johtamisoppien yhteyden taistelun johtamiseen ja johtajuuteen. Opintopaketti muodostaa kiinteän kokonaisuuden opintojakson *1C02 Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä* kanssa. Näiden kahden opintojakson perusteella opiskelijat saavat kokonaiskäsityksen sodan ajan toimintaympäristöstä ja johtamisen erityispiirteistä. Lisäksi opiskelijat ymmärtävät toimintaympäristössä vaikuttavien johtamisparadigmojen taustoja ja syitä. Opintopaketilla käytettävien opetusmateriaalin ja opetusmenetelmien avulla opiskelijat harjaantuvat lukemaan ja etsimään tieteellisiä vertaisarvioituja artikkeleita ja tekstejä.

TOTEUTUS:

Opintojakson aikana opiskelijat perehtyivät sisällön mukaisiin kokonaisuuksiin luentojen, artikkelien, kirjallisuuden ja pientehtävien kautta. Pääosan kirjallisuudesta muodostivat englanninkielellä laaditut tieteelliset artikkelit. Opintojakson painopisteenä oli maavoimien taistelutavan 2015 tarkastelu kokonaisvaltaisesti johtamisen näkökulmasta. Opintopaketilla pyrittiin löytämään ajatuksia siitä miten maavoimien taistelutapa 2015 tulisi huomioida koulutuksessa muutoksina tai kehittämisenä rauhan ajan puolustusvoimien toiminnassa.

OHJEET VASTAAMISEEN

Kyselylomakkeen avulla halutaan selvittää sinun omia käsityksiäsi. Kyselyllä kerätään tietoa opintojaksoista: ”Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä” (1C02) ja ”Johtamisopit ja taistelun johtaminen” (1C03). Lue ennen vastaamista koko kysely huolellisesti läpi. Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että vastaukset ovat huolellisesti mietittyjä ja omiin näkemyksiin perustuvia. Tarkempia vastausohjeita on annettu kysymysten yhteydessä.

Vastaa kysymyksiin tälle samalle pohjalle ja lähetä vastauksesi liitetiedostona sähköpostilla osoitteeseen: jarkko.kumpulainen@mil.fi
Lisätietoja ja tarkennuksia voit kysyä tutkijalta.

Seuraavilla kysymyksillä selvitetään vastaajien taustatietoja.

Vastaajan taustatiedot

- | | |
|----|--|
| a) | Ikä: <input type="text"/> |
| b) | Kadettikurssi ja aselaji: <input type="text"/> |
| c) | Valmistumisvuosi: <input type="text"/> |
| d) | Muu koulutus: <input type="text"/> |

Seuraavilla kysymyksillä selvitetään vastaajien käsityksiä opintojaksoista 1C02 ja 1C03.

1. JOHTAMINEN

a) Millaista on mielestäsi hyvä johtaminen?

b) Miten ymmärrät johtajana kehittymisen?

c) Miten opintojaksot vaikuttivat vuorovaikutuskäyttäytymiseesi? Tapahtuiko vuorovaikutuskäyttäytymisessäsi muutoksia opintojaksojen myötä?

d) Miten opintojaksot vaikuttivat johtajuuteesi (ihmisten johtaminen)? Muuttuiko jokin opintojaksojen myötä?

e) Miten opintojaksot vaikuttivat johtamiseesi (asioiden johtaminen)? Muuttuiko jokin opintojaksojen myötä?

f) Miten opintojaksot vaikuttivat valmiuteesi johtaa (kokonaisvaltaisesti)?

g) Miten opintojaksoilla saamasi ulkoinen palaute vaikutti johtamiskäyttäytymiseesi?

h) Millaisia muutoksia opintojaksot aiheuttivat arvoissasi, asenteissasi sekä motivaatiossa?

i) Sisäinen palautteen edellytyksenä on syväoppiminen. Miten opintojaksot kehittivät omaa toimintaasi johtajana? Miten opintojaksot muuttivat käsityksiäsi johtamisestasi?

j) Miten opintojaksot vaikuttivat johtamiskäyttäytymiseesi? Muuttuiko jokin opintojaksojen myötä?

2. OPPIMINEN

- a) Mitä oppiminen on? Kuvaile oppimista sellaisena kuin sen itse ymmärrät.

- b) Miten mielestäsi opit parhaiten? Kuvaile hyviä tapoja oppia.

- c) Miten aiemman opiskelun ja työelämäkokemuksen perusteella hankittu aiempi tieto vaikutti oppimiseesi?

- d) Miten mielestäsi aiemmin hankittua tietoa hyödynnettiin opintojakson aikana?

- e) Miten mielestäsi opettajakeskeinen, opettajan auktoriteettia tukeva opetus vaikuttaa oppimiseen?

- f) Miten mielestäsi opiskelijoiden ohjaaminen kohti tutkivaa tapaa käsitellä ja tuottaa uutta tietoa vaikuttaa oppimiseen? *

- g) Miten opintojaksoilla käytetyt opetus- ja oppimismenetelmät sopivat aikuiskoulutukseen? Olisiko ehdotuksia vaihtoehtoisista menetelmistä?

- h) Miten mielestäsi opintojaksoilla käytetyt opetusmenetelmät ja käyttämäsi oppimismenetelmät tukivat johtajana kehittymistäsi?

- i) Miten mielestäsi opintojaksoilla käytetyt opetusmenetelmät ja käyttämäsi oppimismenetelmät vaikuttivat johtamiskäyttämiseesi?

- j) Mikä opintojaksoilla esti tai haittasi oppimista? Mitkä asiat edistivät oppimista?

- k) Miten mielestäsi opintojaksoilla annettu opetus vastasi opintojaksojen oppimistavoitteita? Olisiko ehdotuksia vaihtoehtoisista toteuttamistavoista?

* Tutkivan oppimisen mallissa yksilöt ja yhteisöt ohjaavat omaa oppimistaan asettamalla ongelmia, rakentamalla asioista omia käsityksiä ja soveltamalla tuotettua tietoa käytännössä.

3. OPISKELIJOIDEN VALMIUDET

- a) Millaisia valmiuksia, tietoja ja taitoja käsityksesi mukaan työelämässä vaaditaan?

- b) Miten mielestäsi opintojaksoilla annettu opetus vastasi näihin vaatimuksiin?

- c) Millaiset valmiudet opintojaksot antoivat ammatillisen osaamisen kannalta?

- d) Millaiset valmiudet opintojaksot antoivat toimia sodan ajan tehtävässä?

- e) Miten opintojaksojen opetusta ja oppimistapahtumia tulisi mielestäsi kehittää, jotta ne vastaisivat paremmin työelämän tarpeita?

KIITOS VASTAUKSISTASI!